



Publicaciones  
académicas y  
científicas

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA | UPC

**Autoras:** Jara, Jimena de Lourdes; Maydana, Erica Noelia; Parroisse, Cecilia Ivana Maricel y Pérez, Yamile Dayana Jesica

Trabajo final de grado

## Orientación vocacional: supuestos epistemológicos de los docentes de práctica IV en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.  
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2022

**Directora:** Achával, Lucía

**Codirectora:** Arnoletto, Andrea Roxana

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA | UPC

  
REPOSITORIO.UPC  
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).



## **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Trabajo final

### **ORIENTACIÓN VOCACIONAL: SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LOS DOCENTES DE PRÁCTICA IV EN EL MARCO DE LA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Autores

Jara, Jimena de Lourdes

Maydana, Erica Noelia

Parroisse, Cecilia Ivana Maricel

Pérez, Yamile Dayana Jesica

Directora

Achával, Lucía

Codirectora

Arnoletto, Andrea

Córdoba, 13 de junio de 2022

<b>Resumen</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Contexto conceptual</b>	<b>7</b>
1.1. Trayectorias: una posible conceptualización	7
1.1.1. Trayectoria formativa en el nivel superior	9
1.1.2. Trayectoria profesional	12
1.2. La Psicopedagogía en la provincia de Córdoba	15
1.2.1. Aspectos normativos del ejercicio profesional en psicopedagogía	15
1.2.2. La formación psicopedagógica en la Universidad Provincial de Córdoba.	18
1.3. Las prácticas profesionalizantes de la licenciatura en psicopedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba	20
1.3.1. Reglamento de prácticas profesionalizantes	21
1.3.2. Aspectos epistemológicos que se despliegan en las prácticas profesionalizantes	23
1.3.2.1. Supuestos epistemológicos referidos al campo disciplinar	24
1.3.3.2. Supuestos epistemológicos referidos a las relación entre teoría y práctica	26
1.3.3. La currícula y el plan de estudios como determinantes en las prácticas del conocimiento	28
1.4. Orientación Vocacional: Supuestos epistemológicos para pensar las rácticas Profesionalizantes	31
<b>Capítulo 2. Decisiones metodológicas</b>	<b>43</b>
2.1. Tipo de investigación y diseño metodológico	43
2.2. Sujetos de investigación	44
2.3. Instrumentos de producción de datos cualitativos	45
<b>Capítulo 3. Proceso de análisis interpretativo</b>	<b>48</b>
3.1. Trayectoria formativa	48
3.2. Trayectoria profesional	51
3.3. Intersecciones entre la trayectoria formativa y la profesional	54

3.4. Práctica profesionalizante IV - Comisión vinculada a lo vocacional	55
3.5. Categorías emergentes del proceso de investigación	64
3.5.1. Vínculo entre la OV y la psicopedagogía	64
3.5.2 Posicionamiento epistemológico como docente	66
<b>Reflexiones y consideraciones finales</b>	<b>70</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO I: Categorización de conceptos</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO II: Transcripciones de entrevistas</b>	<b>80</b>

## **Resumen**

El presente estudio está centrado en el despliegue de los supuestos epistemológicos sobre OV de la docente de Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, , cuyo eje se focaliza en las intervenciones psicopedagógicas vinculadas a problemáticas vocacionales.

Teniendo en cuenta que la orientación vocacional es una de las incumbencias profesionales de la psicopedagogía, se busca indagar la trayectoria formativa y profesional de la docente, conocer las propuestas de práctica así como identificar las concepciones, teorías y metodologías que sustentan dichas propuestas.

Desde un enfoque cualitativo esta investigación se enmarca en estudios de corte interpretativo. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas en formato virtual con el fin de reconstruir el posicionamiento epistemológico en torno a la OV de la docente.

En el proceso de análisis interpretativo se concluyó que el posicionamiento epistemológico de la docente evidencia aspectos vinculados a las tres perspectivas de OV que coexisten en la actualidad. A su vez, se construyeron ciertas categorías emergentes que dan cuenta de la doble inscripción de la entrevistada como psicopedagoga orientadora y docente.

**Palabras claves:** supuestos epistemológicos, orientación vocacional, práctica profesionalizante, trayectorias, docencia.

## **Introducción**

El presente estudio aborda de qué manera se despliegan los supuestos epistemológicos vinculados a la Orientación Vocacional (OV) de los docentes de la Práctica IV en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Si se realiza un recorrido histórico sobre las prácticas profesionalizantes en el plan de estudios de la carrera, se advierte la importancia de abordar este campo formativo, al considerar el carácter transversal que adquiere a través de la concreción de una unidad curricular (UC) específica ubicada en cada año de la formación, incluso desde el año 2005, cuando la carrera aún era técnico-profesional. Esto tiene sus fundamentos en los objetivos del Plan de Estudios, siendo su principal propósito la formación de profesionales con “una sólida preparación teórica y práctica que garantice un ejercicio responsable, ético, competente, creativo, crítico y humanista” (Universidad Provincial de Córdoba [UPC], 2016, p.4).

En ese sentido, es menester hacer hincapié en el currículum en acción como la última expresión de su valor, pues, en definitiva es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención se hace realidad de una forma u otra; es decir, donde se manifiesta y adquiere significación y valor independientemente de las declaraciones y propósitos de partida. Es así que, a veces, al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El currículum al expresarse a través de una praxis, cobra sentido para los alumnos y profesores en las actividades que unos y otros realizan. Así, como manifiesta Sacristán (1991) el currículum es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y la realidad. Por este motivo, es preciso analizar la estructura de la práctica profesionalizante la cual responde no sólo a exigencias curriculares, sino que se encuentra profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier currículum e intención del profesor.

A su vez, en cada año de la formación la práctica profesionalizante asume un eje específico y es precisamente en el cuarto año de la carrera que dicho eje se focaliza en las intervenciones psicopedagógicas, lo que implica la enseñanza sobre las diversas maneras de intervenir en psicopedagogía.

Ahora bien, la práctica profesionalizante de cuarto año se organiza en diferentes comisiones. Una de ellas se encuentra abocada a la enseñanza de las intervenciones psicopedagógicas en el campo de lo vocacional, al ser la OV una de las incumbencias profesionales de la psicopedagogía, tal como dispone la *Ley de Ejercicio de la Profesión N°*

7619. Dicha ley habilita a los profesionales de la psicopedagogía a “realizar procesos de orientación educacional, vocacional y ocupacional en las modalidades individual y grupal.” (p.35) en diversos ámbitos de intervención.

No obstante, la OV es una práctica poco elegida por profesionales de la psicopedagogía, de allí la importancia de focalizarnos en las propuestas formativas de esta comisión en particular. Al respecto, Müller (2004) plantea al menos dos líneas de discusión para explicar dicho fenómeno: en primer lugar, señala que la psicología históricamente se ha posicionado como disciplina hegemónica con respecto a la psicopedagogía, aunque, desde lo formativo, las carreras que forman profesionales de la psicopedagogía en nuestro país otorgan mayor lugar a la OV en sus planes de estudios, en relación con los de psicología. En este sentido, la autora sostiene que se ponen en juego “rivalidades laborales que intentan sostener feudos ocupacionales intangibles” (p. 243). Por lo tanto, es preciso apropiarse de la formación y validar la intervención en este campo, afianzando “la especificidad del rol del psicopedagógico de manera que queden diferenciadas su formación e intervención de la de otros profesionales” (Sole Citado por Pérez Cabaní 1998, p. 2). Esto explica la importancia del enfoque en la comisión de la Práctica IV abocada a lo vocacional, considerando que este estudio puede constituirse en un aporte de valor para consolidar la práctica psicopedagógica en este campo.

Por otro lado, Müller (2004) plantea que muchas psicopedagogas “dudan de sus aptitudes o su ‘autorización’ interna y/o externa para desempeñarse como orientadoras” (p.4) y sostiene que esta duda se vincula con el “aprendizaje de la identidad de género femenino y el desempeño del rol ocupacional por parte de las mujeres” (p.4). La autora explica esto estableciendo relaciones con los orígenes de la psicopedagogía (en los cuales se abordan las dificultades del aprendizaje de las infancias en el marco del contexto escolar) y el aprendizaje sobre la identidad de género (la cual se configura en función de la idea de cuidado, protección, contención y empatía). Así, según la autora, se predispone la elección profesional de las psicopedagogas en tal dirección. Esto explica que la psicopedagogía sea una de las carreras más elegidas por mujeres, al igual que la docencia. En este marco, la incumbencia profesional vinculada a la OV queda relegada entre las opciones, al estar focalizada en el trabajo con jóvenes y adultos (aunque se pueda trabajar con infancias desde los abordajes de promoción) y al abordar las problemáticas vinculadas a lo laboral (terreno históricamente ocupado por los varones). Teniendo en cuenta estas reflexiones, se considera valioso abordar

las especificidades de la comisión vinculada al campo de lo vocacional en la Práctica IV al ser un campo escasamente explorado.

Ahora bien, sobre la enseñanza de las intervenciones psicopedagógicas en el campo de lo vocacional, nos interesa conocer los supuestos epistemológicos sobre OV de los docentes ya que éstos “operan/intervienen -en forma más o menos consciente-en la elección de las perspectivas teóricas, en la interpretación de los problemas (de estudio o de investigación), en la selección de estrategias metodológicas, en los resultados/productos que esperamos obtener de las prácticas” (Bertoldi, 2016, p. 2).

Así, cuando los profesionales enseñan, investigan o ejercen la profesión despliegan “prácticas del conocimiento” (Guyot, 2016), es decir, conocimiento en acción. En este sentido, en el marco de la formación, los profesionales asumen una posición compleja, en tanto son demandados como profesionales docentes y como profesionales de la psicopedagogía. En ese marco, los supuestos epistemológicos sobre la OV se traducen en los modos de enseñar y de intervenir psicopedagógicamente en las prácticas profesionalizantes. En esta instancia resulta esencial destacar que la forma en que se configura la relación entre teoría y práctica en el marco institucional requiere ser considerada desde diferentes perspectivas en el marco de la Educación Superior, en principio, a partir de la tensión entre conocimiento y profesión, lo que remite a pensar “el lugar de los sujetos en tramas de relaciones entre el hacer, el poder y los discursos que circulan” (Guyot, 2016, p.44).

En este sentido, la enseñanza de cierto campo ocupacional, como lo es el de la OV, inevitablemente se ve atravesada por supuestos epistemológicos sobre el mismo, los cuales delinearán posicionamientos diferenciales a la hora de intervenir. Es decir, no existe una sola manera psicopedagógica de hacer OV, de allí la importancia de conocer los supuestos epistemológicos que se configuran desde la propuesta de enseñanza de la Práctica IV. Se considera que esta aproximación, puede resultar un aporte de valor para la Dirección de Carreras o bien para los docentes de la UC, si se pretende reflexionar en torno a la enseñanza de los modos de intervenir en OV desde la psicopedagogía.

Teniendo en cuenta estas características que asume la OV en la Psicopedagogía, es necesario analizar las prácticas profesionalizantes en la educación universitaria ya que, parafraseando a Steiman (2007), se puede decir que los docentes construyen y formulan una planificación, un proyecto, que anticipa sus decisiones con respecto a los contenidos teóricos, su enfoque epistemológico, la línea de investigación desde la que trabajan y todo aquello que consideran relevante para el Proyecto de Cátedra. Del mismo modo, es preciso comprender



que los docentes realizan las intervenciones psicopedagógicas desde una posición disciplinar que constituye el ámbito de intervención a partir de su formación “junto a un conjunto de creencias, con conocimientos teóricos y metodológicos, con una determinada *illusio*<sup>1</sup> de la intervención” (Azar, 2012, p.105).

A tal efecto, se abordarán los aspectos epistemológicos en torno a la práctica psicopedagógica en OV como incumbencia profesional, con el fin de conocer las diferentes teorías que subyacen la propuesta de enseñanza, considerando el posicionamiento particular del sujeto que enseña y su rol como psicopedagogo orientador.

Ahora bien, teniendo en cuenta el proceso de investigación, se realizó una exploración de investigaciones que tienen relevancia para el presente trabajo. Para ello, se consideró el criterio de correspondencia con la temática que aborda el presente Trabajo Final de Licenciatura (TFL), así como el criterio de actualidad al pretender que los antecedentes no superen los siete años de antigüedad. Si bien no se trata de un rastreo exhaustivo ni acabado, resulta útil para guiar y conducir esta investigación.

Con respecto a los supuestos epistemológicos en las prácticas profesionalizantes, se retoma el trabajo realizado por Cañizales (2015), el cual propone “analizar la fundamentación epistemológica del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que orienta la Práctica Profesional como Eje integrador y dinamizador del currículo” (p.1). El análisis confronta los aspectos epistemológicos con la realidad manifestada en el contexto educativo del momento en el que se realizó la investigación. Sus resultados indican que la perspectiva epistemológica “da sentido al proceso de Práctica Profesional orientándose, principalmente, en la recuperación de la subjetividad y en el rescate de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-educativa” (Cañizales, 2015, p.1).

En segundo lugar, con respecto a la OV, se recupera el estudio a cargo de Múnera Cuartas (2018). El mismo se propuso “conocer cuáles son las características de la Orientación Profesional o Vocacional que se realiza en 5 instituciones educativas privadas de la ciudad de Cali-Colombia” (p. 1). Para cumplir con este propósito se indagaron las perspectivas teóricas, los contenidos, las actividades, las trayectorias, los responsables y las concepciones sobre juventud, trabajo, educación y futuro que atraviesan a las propuestas, para reconocer el modo en que las mismas asumen los cambios sociales contemporáneos.

---

<sup>1</sup> *Illusio* es, en sentido metafórico, el interés que los sujetos y los agentes sociales tienen por participar y seguir en el juego. Ello significa que lo que ocurre en el juego social tiene sentido y que sus apuestas son importantes y dignas de ser desarrolladas. La *illusio* es diferente según la posición social ocupada y según la trayectoria que un determinado agente social ha tenido que seguir para alcanzar la posición en que se encuentra (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Las investigaciones mencionadas fundamentan la práctica de investigación la cual se aborda desde una metodología de tipo cualitativa de corte interpretativo, ya que se propone como objetivo general caracterizar el posicionamiento epistemológico en cuanto a la OV de los docentes de la práctica IV en el marco de sus propuestas de enseñanza. Para ello, se propone como objetivos específicos indagar la trayectoria formativa y profesional de los docentes de la UC, conocer las propuestas de práctica de la UC, así como identificar las concepciones, teorías y metodologías que sustentan dichas propuestas.

Se optó por este enfoque ya que los estudios interpretativos permiten “comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 2009, p.1). En este sentido, se considera que los individuos construyen la realidad otorgando diversos significados, por lo que torna necesario comprender el contexto y el punto de vista del actor social, en este caso, de la docente de práctica, quién constituye la unidad de análisis. Así, se recuperan los aportes de Vasilachis (2009) para pensar que los datos en sí se construyen entre investigador e investigado, a partir del uso de técnicas específicas tales como las que se implementan en el marco del presente estudio: entrevistas semiestructuradas. Las mismas permiten valorar los discursos de los protagonistas, lo cual permite elaborar categorías apriorísticas.

El presente trabajo de investigación se estructura en tres capítulos principales. En el primero, se desarrolla el contexto conceptual del presente TFL, en el cual se aborda teóricamente la categoría de trayectorias formativas y profesionales. Asimismo, se recuperan aportes teóricos sobre las prácticas profesionalizantes, haciendo hincapié en la relación teoría-práctica y el lugar que ocupan en el plan de estudios de la Lic. en psicopedagogía. Por último, se abordarán las especificidades epistemológicas de la OV, considerando sus implicancias en las intervenciones.

En el segundo capítulo se abordan los aspectos metodológicos del presente estudio, cuyas características centrales ya se han anticipado. Por último, en el tercer capítulo, se desarrolla el análisis interpretativo de la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas que se han implementado en el presente TFL, para luego arribar a las reflexiones finales en torno a la temática de este estudio y del proceso de investigación.

## Capítulo 1. Contexto conceptual

### 1.1. Trayectorias: una posible conceptualización

*"El país y el mundo han cambiado tanto y tan rápido que no hay caminos únicos, ni exclusivos ni trillados para caminar hacia el futuro. Apenas si hay intuiciones algunas más certeras que otras"*  
(Pesquini Durán, 2012).

Los seres humanos eligen durante toda la vida, pero existen momentos claves en los que la elección de qué hacer resulta más significativa que otras. Así, es posible profundizar en aquellas problemáticas humanas referidas al campo de lo vocacional, considerado por Rascovan (2016) como "una expresión que da cuenta del amplio conjunto de actividades que el sujeto realiza - o puede realizar- a lo largo de su vida: trabajar, estudiar, viajar, estar/compartir con otros o hacer cualquier actividad organizada o autogestionada" (p.24). Entonces lo vocacional es elección, es decir, implica elegir y construir trayectorias vitales. En ese acto y proyecto, definido por condicionantes epocales y sociales, el sujeto busca, reconoce y encuentra objetos con los que establece vínculos singulares y obtiene algún tipo de satisfacción parcial. Sin embargo, es importante aclarar que no se elige de una vez y para siempre, sino que esta búsqueda es interminable y concomitante con el despliegue de la subjetividad (Rascovan, 2016).

La trayectoria vital permite arribar a la noción de itinerario vital, el itinerario más que un recorrido "es una trayectoria subjetiva configurada sobre un trayecto institucional formalizado" (Rascovan, 2016, p.33). En las trayectorias educativas, el itinerario es "producto de una construcción dialéctica que se establece entre las experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución" (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26). De modo que el sujeto está moldeado subjetivamente no sólo por los rasgos de la época, sino también por las huellas de las trayectorias educativas y laborales. Sin embargo, el recorrido vital se terminará de configurar por los modos particulares de transitar por estos circuitos institucionales. Por lo tanto, la importancia residirá no tanto en el qué de lo elegido, sino más bien en el cómo, es decir, la posición subjetiva que asuma el sujeto al momento de elegir, ya que en palabras de Rascovan (2016) "el transitar momentos de reacomodamientos implican una reestructuración de representaciones relacionadas al presente y al futuro proyecto" (p.26), que tendrá influencia en la constitución subjetiva del sujeto.

Hablar de las trayectorias subjetivas y de las transiciones normalizadas como formas singulares de transitar por los circuitos institucionales permite remitirse a las trayectorias transicionales como el entrar y salir del sujeto de distintas actividades, a veces, sin rumbo fijo. Son procesos dinámicos, discontinuos, en movimiento. Rascovan (2016) reflexiona sobre esta conceptualización que abarca no sólo a los trayectos instituidos socialmente, como son los educativos y laborales, sino también a aquellos trayectos “paralelos” de carácter ilegal. Agregando que quienes transitan por estos circuitos consideran más viable acceder económicamente, de modo más inmediato, a las mercancías que ofrece el mercado en lugar de conseguirlo mediante el estudio y el trabajo.

Esta noción sobre las trayectorias transicionales permite dar cuenta de las relaciones entre las posiciones de un actor y el campo social en el que se desarrolla, en una dinámica temporal, signada por el cambio y la incertidumbre. Al respecto Bourdieu (1997) describe a la trayectoria como “una serie de sucesiones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82). Así, se evidencia que las trayectorias se caracterizan por su relación con el campo, lo cual invita a pensar que las transformaciones pueden deberse a las representaciones sociales que esa persona o grupos de personas tienen sobre la formación o el trabajo, y cómo se van transformando potencialmente a medida que se transcurre por la misma, de ahí el movimiento de construcción, deconstrucción y reconstrucción constante.

Ahora bien, Rascovan (2016) manifiesta el papel fundamental que adquieren las lógicas de poder y los diversos modos de dominación ya que influyen en los modos de construcción de itinerarios vitales a la hora de pensar las diferentes realidades subjetivo-sociales. Esta maniobra ideológica del sistema de resetear el deseo del sujeto y someterlo a las demandas sociales y culturales, principalmente en el ámbito laboral, junto a “las condiciones materiales en las que nace y que resultan determinantes del itinerario vital ulterior” (p. 26) obstruyen su libertad de elegir, de vivir.

No obstante, el estado como responsable de diseñar e implementar políticas públicas para crear las condiciones que posibiliten la inclusión social y la igualdad de oportunidades, debe garantizar que el sujeto de derecho pueda llevar a cabo elecciones “con un plus de satisfacción, de creatividad, de búsqueda, de jugar, de libertad” (Rascovan, 2016, p. 27), para sostener futuros proyectos de vida.

Entonces las trayectorias educativas y laborales asumen un carácter de temporalidad y cambio en el campo formativo o profesional, y a su vez permiten reconstruir la historia personal, escolar y social de una persona.

### **1.1.1. Trayectoria formativa en el nivel superior**

Kaplan y Fainsod (2001) definen la trayectoria formativa como “el recorrido que realizan los estudiantes por los grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar” (p. 26). Esto se refleja en el ámbito de la educación formal y nos permite dilucidar que existe un punto de partida, aunque desconocemos el punto de llegada.

Por su parte, Lozano Andrade (2016) advierte que en la formación educativa “intervienen una multiplicidad de experiencias formales e informales, autónomas y heterónomas que confluyen de distintas formas, en diferentes momentos para la conformación de características distintivas de cada grupo y persona” (p. 5). Esto resulta pertinente al analizar cómo la docente, formadora de formadores, transitó su formación educativa y profesional ya que como toda trayectoria educativa se presenta azarosa e incierta porque se genera a través de saltos y traspies constantes, dependiendo de una infinidad de factores y develando la multidimensionalidad en la misma discontinuidad.

En cuanto a la educación superior, se observa que ha conquistado un papel sumamente importante en el sistema educativo actual, de manera que representa uno de los requisitos para el acceso al mundo educativo, social, económico y cultural. Para Coronado y Gómez Boulin (2016) este nivel educativo constituye para los estudiantes "un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía, como también una trayectoria de formación facilitadora de su inserción social y laboral” (p.24).

Asimismo, en el marco de la educación superior, la universidad adquiere relevancia por ser considerada una de las principales impulsoras de la evolución en la sociedad, al preparar a los profesionales del futuro. Por lo tanto, tal como sostienen las autoras, entabla una promesa de oportunidad de un futuro prometedor y potencialmente favorable “que no puede reducirse a un espacio para formarse para un empleo” (Coronado y Gómez Boulin, 2016, p.24), sino que según Giroux (2008) las promesas emergen, en busca de un futuro más justo, de aquellas visiones y prácticas pedagógicas que combinan la esperanza y la responsabilidad moral con la productividad del conocimiento como parte de un discurso emancipador.

De todas maneras, la educación superior presenta aristas que dificultan el tránsito por la misma. Una de ellas redundante en el “escaso trabajo de articulación, planificación y desarrollo que existe entre las universidades e institutos superiores, estatales y privados” (Coronado y Gómez Boulin, 2016, p. 29).

Por su parte, García de Fanelli (1994) hace una caracterización sobre la educación superior, dentro del ámbito universitario, diferenciando tres sentidos. Uno vertical, que se subdivide en carreras de pregrado, grado y postgrado; otro horizontal, que se distribuye en facultades, institutos y departamentos; y por último, un sentido espacial de sedes localizadas geográficamente fuera del campus universitario y del campus virtuales. En el sentido vertical, el nivel de pregrado presenta una multiplicidad de títulos, “muchos de ellos generados por la reducción, acortamiento o simplificación de carreras de grado, más que a partir de desarrollos curriculares sólidos referidos a perfiles genuinos” (Coronado y Gómez Boulin, 2016, p.28), siendo un requisito para acceder al posgrado.

Así, las carreras intermedias y otras formuladas bajo diversos paradigmas de la formación, conviven de acuerdo a la época y a la política dominante en ese momento, buscando la respuesta a la demanda de carreras que requieran menos tiempo de cursado, pero con la misma o mayor presión de tener más proximidad al mundo del trabajo.

Por su parte, Coronado y Gómez Boulin (2016) agregan "tenemos un subsistema de educación antiguo y conservador, resistente a los cambios y en perpetua y forzada innovación, que en algunos aspectos está tan adolescente como quienes se asoman al mismo buscando respuestas para sus proyectos de formación” (p. 30). De manera que la desactualización de la ley en cuanto a las políticas públicas influye en el trabajo con los estudiantes, ya que los sujetos requieren de acompañamientos, cada vez más complejos, en el proceso educativo en concordancia con los avances tecnológicos y con las profundas transformaciones del contexto.

Entonces, la educación superior “tensionada por su diversidad y apego a su tradición” (Coronado y Gómez Boulin, 2016, p. 32) impulsa a las universidades a promover planes de estudios de las carreras, acorde a las necesidades de la sociedad y de los sujetos heterogéneos, que viven en distintas realidades, inmersos en procesos políticos, económicos y socioculturales particulares.

Es pertinente traer a colación una particular observación sobre el sistema de educación superior, pues es notable que, en muchos aspectos, existen pequeños avances que no logran acortar la brecha entre las necesidades educativas, sociales y culturales, y la oferta educativa. Incluso la *Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521* que regula la educación superior

desde mediados de los 90', denota que han transcurrido casi 30 años con escasas modificaciones.

En cuanto a los aspectos normativos de la *Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521*, en tanto reguladora de la Educación de nivel superior, manifiesta que se debe promover el desarrollo de la formación científica, profesional, humanística, procurando la excelencia académica y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica. Además, en su Artículo N°1 establece que están comprendidos dentro de la ley todas las universidades, las instituciones universitarias de nivel superior, estatales o privadas que se encuentren dentro del Sistema Educativo Nacional y del territorio argentino.

Con respecto a las instituciones universitarias el artículo 27 de la presente ley menciona:

Tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber, así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan (Ley N° 24.521, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Argentina, 7 de agosto de 1995).

Para acceder a las carreras de grado “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” (Ley N° 24521, art.7), exceptuando aquellas personas mayores de 25 años que no cuenten con el secundario concluido, en cuyo caso deberán aprobar evaluaciones que la misma universidad establezca, que constate la preparación y experiencia laboral, así como las aptitudes, conocimientos y competencias acorde con estudios que se proponen comenzar.

En cuanto a las carreras de posgrado, sean especialización, maestría o doctorado, deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En el artículo 39 se dispone que, dentro de los requisitos generales, la formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias y en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos. Además, en el artículo 39 (bis) se estipula que, para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá

contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerrequisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira. Cabe destacar que la admisión y la obtención del título de posgrado no acredita, de manera alguna, el título de grado anterior correspondiente al mismo.

Según el artículo 17, los institutos de educación superior se encargan principalmente de “formar y capacitar para el ejercicio de la docencia y proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas”, las cuales tendrán estrecha relación con la cultura y la producción local y regional.

Asimismo, según el artículo 19 los interesados en la actualización, reformulación o la adquisición de nuevos conocimientos, en pos de fortalecer competencias profesionales del postítulo, podrán “desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional”. Así, el estado avala y garantiza la formación continua de los profesionales y docentes en busca de la actualización y renovación de estrategias, con el fin de enriquecer las prácticas.

### **1.1.2. Trayectoria profesional**

Las profesiones han sido conceptualizadas desde diversas perspectivas: las sociológicas, políticas, económicas, pero ninguna ha logrado arribar a una teoría general sobre las profesiones.

A principios del siglo XX, Freidson (2001) sostiene que la mayoría de los sociólogos consideran a las profesiones como sirvientes al servicio de las necesidades públicas. Mientras que los economistas encuentran en los profesionales un carácter monopólico del mercado de trabajo. Por su parte, los politólogos aluden a que las profesiones son gobiernos privados privilegiados, es decir, que sólo los encargados de diseñar las políticas, en pos del bien común, recompensan a un cerrado círculo de ocupaciones. Por lo que, los académicos debieron analizar las normas y papeles de los profesionales y la interacción de los ambientes de trabajo. De esta manera se observa y se reconoce la importancia de los factores políticos y económicos, pero no se los considera relevantes.

Al respecto, existe un gran debate en cuanto a cómo deberían conceptualizarse las profesiones y cuáles serían consideradas ocupaciones, las cuales alcanzan legitimidad mediante criterios institucionales. Para lograr una mejor aproximación Freidson (2001) opta



por “pasar de un enfoque estático de las profesiones (definida a partir de sus características) a la de un proceso por el cual las ocupaciones se profesionalizan” (p. 31). Este enfoque estático, recibió también el nombre de 'enfoque funcionalista o estructuralista', basado en los atributos específicos y rasgos o características definitorias. En contraste, se encuentra el enfoque del proceso o del conflicto, proceso por el cual las ocupaciones se profesionalizan y se caracterizan por “un número limitado de ocupaciones que tienen más o menos en común rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares” (Freidson, 2001, p. 32). El concepto nos permite pensar el profesionalismo como forma de organizar la ocupación, permitiendo analizar la influencia política de las profesiones y su relación con las élites, con políticas económicas y el estado, con el mercado laboral y el sistema de clases. Por lo que representa más que un estatus, ya que produce identidades ocupacionales distintivas y nichos excluyentes en el mercado, que separan cada ocupación de las demás y a veces la oponen entre sí.

Freidson (2001) diferencia usos del concepto de profesión para desarrollar una teoría de las profesiones. Por un lado, se considera a la profesión como un "amplio estrato de ocupaciones relativamente prestigiosas, pero de muy diversa índole, cuyos miembros han tenido algún tipo de educación superior y se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas"(p.32). El otro uso remite a “un número limitado de ocupaciones que tienen más o menos en común rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares”(p.32). Ambos usos difieren, pero el último antepone las competencias, habilidades y capacidades del sujeto como profesional dejando en segundo plano la clase social de sus miembros. Además, el autor reflexiona en torno a que se considere las condiciones históricas, geográficas y socioculturales en pos de alcanzar una conceptualización adecuada al grupo de personas en un momento y época determinados.

El problema de llegar a conceptualizar las profesiones opera en el carácter genérico de la definición, excluyendo los condicionantes históricos, geográficos, económicos, a su vez, influenciados por las instituciones. Cabe aclarar que en cualquier profesión las diferentes posibilidades de vida están influenciadas por el prestigio de la institución educativa, del cual egresan y que proporciona la credencial educativa.

Asimismo, Sánchez y Sáez (2003) aluden que los nuevos enfoques para el estudio de las profesiones están inspirados en teorías de carácter marxista<sup>2</sup> y sobre todo neo-weberianas,<sup>3</sup> que se oponen al punto de vista funcionalista y consideran a las profesiones como elementos constitutivos de la estructura social, es decir, construcciones sociales e históricas que surgen, se desarrollan y promueven históricamente en la relación que éstas mantienen con el Estado y con diferentes instituciones colectivas. Al respecto Freidson (1986) sobre el proceso histórico de la profesionalización manifiesta que será de gran importancia la institucionalización del saber formal y su utilización por los profesionales. Mientras que para Sanchez y Sáez (2003):

La meta es el control de la demanda, la captación del público hacia posiciones en las que perciba la urgencia de acudir a los profesionales, ya que éstos son los únicos capaces de responder a sus necesidades y problemas porque son los que están legitimados para definirlos y resolverlos. (p.218)

Siguiendo a estos autores es posible acotar que los profesionales se preparan y capacitan en instituciones oficiales en busca de la adquisición de conocimientos especializados, habilidades y competencias laborales. En este sentido el rol profesional como “objeto social complejo” es una función social con el fin de ayudar a resolver los problemas actuales de la sociedad. Por lo tanto, considerando a la profesión una facultad u oficio que cada persona ejerce públicamente, puede definirse como una actividad permanente, que sirve como medio de vida.

Por su parte, Jiménez (2016) alude que la trayectoria profesional puede ser entendida como un cúmulo de puestos vinculados y asumidos por la persona, quien progresivamente toma responsabilidades en su labor, en un ámbito determinado. Es decir, que el sujeto subsume diversas actividades y funciones profesionales de acuerdo al rango laboral. Por otro lado, según Vargas (2000) la trayectoria profesional implica la ejecución de actividades de desarrollo, de corte formal o informal, así como el involucramiento en puestos ideales que conlleven al profesional a cargos de mayor jerarquía o a conseguir mejores trabajos en diferentes organizaciones.

Teniendo en cuenta lo mencionado por los autores, es menester para el presente estudio considerar a la trayectoria profesional como el conjunto de actividades, ocupaciones,

---

<sup>2</sup>La teoría marxista es un conjunto de ideas políticas, económicas y sociales creadas a mediados del siglo XIX por Karl Marx y su colaborador Friedrich Engels, que consisten en modificar el orden social y criticar el capitalismo y tuvieron gran repercusión e influencia en diversos acontecimientos del siglo XX.

<sup>3</sup> La aproximación neo weberiana se basa en el análisis de las relaciones sociales que se producen en los mercados de trabajo y las unidades productivas, diferenciando entre la situación de mercado, que hace referencia a las características del empleo en relación al salario, la seguridad económica y la posibilidad de promoción, y la situación de empleo, en referencia a la posición en la jerarquía de autoridad y autonomía en el trabajo.

funciones y experiencias por las que transitan los profesionales durante su vida laboral, advirtiendo los entramados sociales, culturales, políticos, ideológicos y económicos, así como el vínculo con el Estado y los aspectos relativos a la distribución desigual del poder.

Por ello, es necesario reconstruir la trayectoria profesional e iniciar una revisión de los relatos autobiográficos sobre los sucesos importantes en la carrera profesional, que permitan una visión integradora sobre la historia del desarrollo como profesional. Esta reconstrucción se realiza a partir de los relatos biográficos del docente de la práctica IV, puesto que, por un lado, facilitan comprender la trayectoria formal, conformada por la sucesión cronológica de roles desempeñados, actividades de formación continua y acontecimientos importantes en la carrera del profesional; por otro lado, entender los sucesos importantes que hayan marcado subjetivamente al docente en el desarrollo de su trayectoria profesional caracterizados por los imprevistos, lo incierto de la vida misma.

## **1.2. La Psicopedagogía en la provincia de Córdoba**

*"En 1958, se comenzaba a gestar una nueva institución en la ciudad de Córdoba (...) incidió la persistente necesidad de continuar la búsqueda de una institucionalización de una carrera que formara un profesional, legitimando un saber y una práctica en el abordaje del escolar con problemas de aprendizaje. Así, a finales de la década del 50 se plasma el Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferencial 'Dr.*

*Domingo Cabred"*

*(Giannone, M. Gomez, M. 2011).*

En el siguiente apartado se desarrollan los aspectos normativos del ejercicio profesional de la psicopedagogía en la Provincia de Córdoba para luego focalizar en las particularidades de la formación de profesionales, específicamente, en la UPC.

### **1.2.1. Aspectos normativos del ejercicio profesional en psicopedagogía**

A partir de la sanción de la Ley de Ejercicio del Profesional N° 7619 en 1987, se reconoce a la Psicopedagogía como profesión. Esta ley está conformada por Estatutos Reglamentarios, Códigos de ética y el Reglamento Electoral del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba. En su artículo 14 del capítulo IV se estipula que el Psicopedagogo/a “es un profesional especializado en el proceso de aprendizaje humano y

su problemática” (Ley de Ejercicio del Profesional N° 7619, Córdoba, Argentina, 27/11/1987).

Por su parte, el colegio de psicopedagogos (1992) define el rol y la acción del Psicopedagogo como aquel profesional que trabaja para la consecución plena de los objetivos del aprendizaje humano, la realización personal del sujeto y la integración social del mismo, por lo que el profesional apunta a la formación y el perfeccionamiento del sujeto puesto al servicio del bien común. Este órgano institucional otorga la matriculación y le brinda la legalidad a su actuación e identidad profesional.

En cuanto a las incumbencias profesionales establecidas por las entidades legislativas, se profundizará en aquellas relacionadas al campo de la Psicopedagogía en general y en particular al campo de la OV. Como fue mencionado, se observan ciertas similitudes entre los alcances del título y las incumbencias profesionales dialogan entre sí, razón por la cual se evidencian correspondencias. Así, entre las incumbencias profesionales, al considerar la temática del presente estudio, a continuación se pueden mencionar las siguientes, destacando las relacionadas al campo de la OV:

- ❖ Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías, para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.
- ❖ Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
- ❖ Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
- ❖ Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos.
- ❖ Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje para efectuar pronósticos de evolución.
- ❖ Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.
- ❖ Realizar procesos de orientación educacional, vocacional, ocupacional en las modalidades individual y grupal.

La delimitación de las incumbencias profesionales permite a los matriculados normas expuestas en este apartado, pretenden acercar las reglamentaciones al matriculado para

defender y desarrollar su ámbito de actuación profesional en conjunto con las aptitudes propias de los planes de estudios formativos de cada título profesional que ostenten.

Por consiguiente, el cumplimiento de esta serie de incumbencias profesionales, detalladas anteriormente, promueve el desarrollo de una mirada multidimensional (e integral) de las problemáticas vinculadas a los aprendizajes y de los sujetos aprendientes.

Dicha mirada supone que los profesionales de la psicopedagogía asuman el compromiso ético que debería estar en enriquecer su actuación profesional a través de la formación permanente, constante enriquecimiento formativo, puesto que trabajan con sujetos atravesados por la historia personal, familiar, cultural, escolar y social, en un contexto sociohistórico determinado que se va transformando y cambiando. De allí que los profesionales se vean interpelados a lo que invita al profesional a incursionar en la innovación de nuevas herramientas y estrategias para poder llevar a cabo su desempeño desde una ética profesional que considere la complejidad a la hora de comprender a los sujetos y a los fenómenos del aprendizaje de la manera más competente posible.

Tal como puede observarse las incumbencias profesionales de la psicopedagogía resultan variadas en cuanto a los campos de actuación, incluyendo a la OV.

Para terminar con el presente apartado, es preciso recuperar el devenir histórico de la Psicopedagogía como profesión, es sabido que en los tiempos inaugurales de la profesión la actividad se encontraba focalizada en las problemáticas del aprendizaje que se evidenciaban en la escena del campo escolar. En este sentido es interesante recuperar, dentro del campo de la producción psicopedagógica, a pensadores como Laino (2012) quien resalta la necesidad de desarrollar una psicopedagogía crítica y situada, reconociendo su contexto de surgimiento e interpelando las lógicas hegemónicas, proponiendo restituir sus prácticas de promoción y prevención.

La psicopedagogía en su proceso de institucionalización conlleva la marca de estos tiempos fundacionales, lo que a veces dificulta que las incumbencias profesionales se diversifiquen en el marco de la actuación profesional. Con respecto al proceso de institucionalización de esta profesión, recuperamos los aportes de Garay (2016), quien define a una institución como aquella que se encuentra instituida en las mentalidades de la sociedad, de la cultura y de los propios sujetos. Hay una representación para esta sociedad acerca de qué es una profesión y de qué se ocupan los profesionales. Al hablar de Psicopedagogía, la autora afirma que es un campo de conocimiento que está en proceso de institucionalización porque

depende de las demandas sociales. Sin embargo es menester mencionar que una institución existe debido a las demandas que son condición esencial, sin ellas se extinguiría.

### **1.2.2. La formación psicopedagógica en la Universidad Provincial de Córdoba**

Etchegorry (2018) realiza un recorrido histórico sobre el desarrollo profesional de la carrera de psicopedagogía en la UPC. Esta institución surge en el contexto socio-político provincial a partir de la ley de creación N°9375 del año 2007. No obstante, es en noviembre de 2012, que se sanciona la ley que aprueba el Proyecto Institucional y el estatuto provisorio, dando inicio a las actividades a partir de la puesta en marcha de ciclos de complementación curricular.

La autora relata que la UPC se conforma a partir de siete institutos fundantes, que constituyen las bases de las diferentes facultades, una de ellas es el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred que adquiere progresivamente una nueva identidad como institución universitaria, siendo actualmente la FES. Luego de varios intentos de apertura desde 1960, que daban cuenta de una gran desorganización y dificultades presupuestarias, logra su habilitación para funcionar en 1961. Sin embargo, es en 1968 cuando, por decreto N° 8014, se incorpora al régimen de la docencia, media, especial y superior. Cabe aclarar que en ese entonces los docentes adecuaban los contenidos en función de su propia trayectoria y, a su vez, se nutrían del aporte de los primeros egresados y de sus prácticas.

En el año 2013, se pone en marcha la conformación de un ciclo de complementación curricular, en el marco de la UPC, para profesionales con titulación de psicopedagogos. Posteriormente, en 2015, se inicia la formación de carrera de grado plena con carácter de licenciatura y con una duración de cinco años. Dos años después se logra la aprobación de los planes de estudio presentados al Ministerio de Educación de la Nación, adquiriendo los egresados el título con validez nacional.

A partir de la aprobación de la Resolución Rectoral N° 0179/16 de la *Ley de Educación Superior N° 24.521*, la psicopedagogía encuentra el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de licenciado/a en psicopedagogía de los egresados en la FES, pertenecientes a la UPC, FES.

De acuerdo a los alcances del título de la formación psicopedagógica de la FES, las cuales dialogan con las incumbencias profesionales dispuestas por la ley de ejercicio profesional, la Ley 7619, que regula los Estatutos Reglamentarios del Código de Ética del

Colegio Profesional de la Provincia de Córdoba (Resolución N° 2473/89), establece que los egresados están habilitados a desempeñar diversas tareas. Debido al recorte de la investigación sólo se expondrán aquellas relevantes en el papel de los psicopedagogos/as orientadores/as:

- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa favoreciendo procesos de inclusión y cambio.
- Orientar respecto a las adecuaciones metodológicas acorde con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos.
- Realizar procesos de orientación educacional, vocacional, ocupacional en las modalidades individual y grupal.
- Implementar sobre la base del diagnóstico estrategias específicas (tratamiento, orientación, derivación) destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.

Garay (2016) caracteriza aspectos de la formación del profesional que influyen notablemente en el quehacer psicopedagógico, señala que el escenario del hacer psicopedagógico está contextualizado en las instituciones de educación y aparecen en los relatos de psicopedagogos como fuentes de presiones, descalificaciones y malestares. Es decir, son vividas como poder que puede ser dominante o determinante. Estos conceptos son importantes porque podrían generar límites u obstáculos al accionar psicopedagógico, el poder detectarlas permitirá ampliar las posibilidades desde las propias prácticas de introducir cambios desde dónde operar, pero para hacerlo es necesario conocer la institución y su dinámica. En este sentido, la autora sostiene la importancia de que las instituciones educativas de formación reflexionen y analicen sobre las propias cuestiones institucionales que hacen a lo formativo. Por el contrario, los efectos en la formación de profesionales serán dramáticos.

En sintonía con lo anterior, Guyot (2016) alude a la importancia de que toda universidad aborde la discusión en torno a las prácticas del conocimiento, ya que “aportan para lograr un mejor conocimiento de la realidad, para la proyección de estrategias y tácticas de prácticas transformadoras, así como para advertir que esos conocimientos deben ser puestos en cuestión” (p. 45). Es decir, la reflexión en relación con el conocimiento, desde la dimensión teórica, no puede escindirse de la dimensión ética, en tanto refiere a los valores que constituyen a la institución y su función social, política y cultural, por lo que la formación universitaria de docentes, investigadores y profesionales jaquea lo que tradicionalmente se entiende como saber necesario para “saber hacer”, es decir, refiere al uso legítimo,

responsable y crítico del saber. De allí, que en los apartados subsiguientes desarrollaremos de manera se conciben las prácticas profesionalizantes en la Lic. en Psicopedagogía de la UPC.

De esta manera, Schön (1992) alude que los centros superiores de formación, se hacen más y más conscientes de los problemas que tienen que ver con determinados supuestos fundacionales de los que han dependido siempre para su credibilidad y legitimidad, asumiendo que la investigación académica ofrece conocimientos, competencias y capacidades profesionales útiles para afrontar las problemáticas humanas actuales.

Garay (2016) afirma que en las instituciones educativas de formación nunca se reflexionan y analizan las cuestiones institucionales de los propios institutos de formación o las universidades. Si estas negaciones tienen efectos dramáticos en la formación de docentes de aula, su efecto en la formación de profesionales es aún mayor. La autora propone que es esencial que la formación en psicopedagogía se proponga y tenga la fortaleza de hacer que las/os estudiantes aprendan a investigar, a construir datos que sirvan para diagnosticar y evaluar a los sujetos y sus demandas y a los contextos institucionales en que estos viven y se educan. Se debe luchar por tener una formación autónoma, tanto para construir conocimientos diagnósticos como para diseñar las estrategias de intervención más eficaces.

### **1.3. Las prácticas profesionalizantes de la licenciatura en psicopedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba**

*“Cada vez que los psicopedagogos llevamos adelante una práctica científica o una práctica profesional específica ponemos en juego supuestos epistemológicos” (Sirvent, 1999 citado por Bertoldi, 2016)*

Tal como se planteó en la introducción, si se realiza un recorrido histórico sobre las prácticas profesionalizantes en el plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía, se advierte la importancia de abordar este campo formativo, al considerar el carácter transversal que adquiere a través de la concreción de una unidad curricular (UC) específica ubicada en cada año de la formación, incluso desde el año 2005, cuando la carrera aún era técnico-profesional. Como fue mencionado, esto se refleja y tiene sus fundamentos en los objetivos del Plan de Estudio, siendo su principal propósito la formación de profesionales con “(...) una sólida preparación teórica y práctica que garantice un ejercicio responsable, ético,



competente, creativo, crítico y humanista” (Universidad Provincial de Córdoba [UPC], 2016, p.4).

El campo de formación de la práctica opera transversalmente, con el fin de favorecer la integración crítica de los contenidos adquiridos en el trayecto formativo de cara a la futura actuación profesional.

Para profundizar en las particularidades de las prácticas profesionalizantes, a continuación desarrollaremos los aspectos normativos que las regulan, los aspectos epistemológicos que se despliegan en ellas y el papel que cumple la currícula y el plan de estudios para su definición.

### **1.3.1. Reglamento de prácticas profesionalizantes**

Las prácticas profesionalizantes, siendo un núcleo fundamental en la formación psicopedagógica, cuentan con un reglamento específico para regular el desarrollo y las actuaciones de los actores involucrados en las mismas. Estas “consisten en el desarrollo de actividades relacionadas con las tareas incluidas en los alcances de las carreras dictadas en la FES y en los ámbitos en que se desarrollan las profesiones y sus especialidades” (Resolución 0045 de 2018 [Universidad Provincial de Córdoba] Reglamento de las Prácticas Profesionalizantes. 15 de mayo del 2018).

A su vez, el Reglamento de Prácticas Profesionalizantes y Prácticas Docentes de la FES (Res. 0045/18) refiere que las prácticas académicas externas, en tanto actividades realizadas por los estudiantes universitarios en una entidad u organismo, empresa u organización social, independientes de esta Facultad, constituyen un requisito formativo y son de carácter obligatorio para los/as estudiantes de las carreras cuyo plan de estudios así lo determinen. Además, consisten en el desarrollo de actividades relacionadas con las tareas incluidas en los alcances de las carreras dictadas en la FES y en los ámbitos en que se desarrollan las profesiones y sus especialidades.

Las prácticas se llevan a cabo en instituciones estatales, privadas o de gestión social que sostienen programas, proyectos o tareas vinculadas con cada una de las carreras. Estas instituciones sociales (ya sean educativas, de atención de la salud, sociocomunitarias, fundaciones, asociaciones, etc.) son coformadoras, en tanto contribuyen sustancialmente en los procesos formativos de los/as estudiantes. Asimismo, la Resolución 0045 (2018) de la UPC manifiesta que sólo pueden ser instituciones coformadoras aquellas que, de acuerdo a su objeto de trabajo, las problemáticas o necesidades que atienden, sean relevantes en la

formación profesional de los/as estudiantes de cada carrera, respondiendo a los objetivos del plan de estudios y las competencias que contribuyen a desarrollar.

Para ello, las prácticas están organizadas administrativamente a través de un convenio marco, un convenio interinstitucional entre la FES y las instituciones vinculadas, así como también un proyecto de práctica dirigida por los docentes que cuenten con fundamento, objetivos y actividades, que se desarrollarán en los espacios de las instituciones.

Así, según el reglamento de prácticas profesionalizantes (2018) las instituciones involucradas deben establecer, por un lado, un “referente institucional” como responsable legal de la institución y, por otro lado, un “referente profesional docente”. Éste último debe contar con conocimientos del plan de formación y el proyecto de cátedra propuesto y encargarse no sólo de acordar un encuadre con el equipo formador del modo que se desarrollarán las prácticas, sino también de supervisar, orientar y acompañar en la reflexión y la formación de los practicantes.

La vinculación entre la FES y las instituciones cofomadoras es entendida como una relación de mutuo enriquecimiento e intercambio de saberes, donde la práctica no se reduce a una mera aplicación de los conocimientos adquiridos, sino que, éstos son ampliados, profundizados e integrados en el marco de estas articulaciones. Es por ello que las prácticas profesionalizantes resultan clave para pensar la formación, en cuanto a la construcción del rol profesional psicopedagógico.

Es importante que los sujetos asuman un carácter de responsabilidad, competencia y empeño a la hora de dirigirse a cada una de las instituciones, siendo requisito formativo obligatorio para los estudiantes realizar las prácticas profesionalizantes en esas entidades involucradas. Por lo tanto, se encuentran incluidos en el proceso, diferentes actores institucionales del cuerpo de la FES: equipo docente, formado por el director de la carrera, el coordinador general de la práctica, docente/s a cargo de la práctica, docente adscripto, ayudante de alumno y estudiantes; y también de las instituciones seleccionadas: referente institucional y referente profesional/docente. Ambas partes requieren cumplir objetivos específicos para el desarrollo de una práctica plena y con resultados favorables para el futuro profesional.

### **1.3.2. Aspectos epistemológicos que se despliegan en las Prácticas profesionalizantes**

Etchegorry (2018) reconoce en la constitución de la epistemología “un devenir socio-histórico que configuró en el proceso, maneras diferenciadas de conceptualizar el conocimiento, y establecer criterios de verdad” (p.2). Por lo que hablar de epistemología resulta clave para pensar las prácticas de conocimiento en la universidad. Situándonos en este ámbito ponemos en cuestión a qué saber nos referimos, considerando que las funciones propias de la universidad son: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Al respecto, Guyot (2016) hace referencia que la importancia de la epistemología, para dar cuenta de las prácticas del conocimiento en la Universidad, reside en la necesidad de reflexionar acerca de la elección de los saberes para su enseñanza. Para ello, la institución educativa debe plantearse qué hacer con el conocimiento en su dimensión teórica y práctica, así como interpelar las producciones del saber y los modos en que se renueva su compromiso con la cultura y la educación, en la formación de docentes, investigadores y profesionales, de acuerdo con las exigencias de los tiempos actuales.

Asimismo, la autora considera que es necesario reivindicar el lugar de la epistemología como práctica crítica para elucidar la problemática del conocimiento, en relación a los modos en que los saberes son producidos y enseñados en el ámbito universitario, y el uso que se hace de ellos ya que impactan en la configuración de representaciones y realidades de los sujetos en un tiempo histórico determinado.

Por lo tanto, es relevante situarse desde la epistemología disciplinar<sup>4</sup> para reflexionar, no sólo sobre los problemas y discusiones de índole teórica, metodológica y de investigación propios de cada disciplina (en este caso de las prácticas psicopedagógicas en OV), sino además sobre la práctica efectiva de los docentes, lo que hacen, cuando lo hacen y del modo que tienen de plantear o eludir, y de analizar sus problemas dentro del ámbito universitario. Así, situamos las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la práctica, y que implican:

---

<sup>4</sup> La epistemología disciplinar surge frente al enfoque hegemónico de una epistemología general. Se pregunta por la especificidad de cada uno de los campos de saberes y supone reflexionar sobre los problemas y discusiones de índole teórica, metodológica y de investigación propios de cada disciplina y desde la ‘práctica efectiva de los investigadores’, de lo que hacen cuando hacen, y del modo que tiene de plantear o eludir y de analizar sus problemas.

...actos epistemológicos que condicionan la producción e interpretación de las teorías; encarnan juicios valorativos acerca de qué hacer con esas teorías, como procesarlas, y finalmente cómo establecer las relaciones con los sujetos, singulares o colectivos, que demandan el conocimiento para solucionar problemas reales (Guyot, 2016, p. 55).

De esta manera, resulta indispensable hablar de los supuestos epistemológicos, especialmente de los profesionales de la psicopedagogía ya que según Bertoldi (2016) estos supuestos operan e intervienen en la elección de las perspectivas teóricas, en la interpretación de los problemas de estudio o de intervención, en la selección de las estrategias metodológicas, en los resultados/productos que se espera obtener de las prácticas profesionales y por lo tanto se traducen en las prácticas profesionalizantes. Estas prácticas “tienen efectos reales, efectos colectivos, efectos sociales, efectos para pensar realidades” (Follari citado por Bertoldi, 2013 p. 2), que lleva a pensar que el conocimiento no pueda pensarse sino está ligado a prácticas concretas, que permitan complejizar la reflexión epistemológica.

En síntesis “cada vez que uno lleva adelante una práctica, se ponen en juego elecciones teóricas y metodológicas sostenidas - lo advertamos o no - en otras nociones como las de conocimiento, sujeto, verdad, objeto, realidad, método, etc.” (Bertoldi, 2016, p.2). Explicitar estas nociones permite poder reflexionar epistemológicamente y, más precisamente en esta investigación, poder dilucidar a través del discurso docente cómo los supuestos epistemológicos, es decir, cierto tipo de elecciones teóricas, nociones y metodologías se ponen en evidencia en la práctica profesional e influyen en las realidades de los alumnos y en las prácticas profesionalizantes de los mismos.

### *1.3.2.1. Supuestos epistemológicos referidos al campo disciplinar*

Como se viene desarrollando, a la hora de intervenir, los profesionales asumen una “posición dada a partir de una formación dentro de una historia disciplinar, junto a un conjunto de creencias, con conocimientos teóricos, metodológicos, habitus<sup>5</sup> y con una determinada *illusio*<sup>6</sup> de la intervención” (Azar, 2017, p.105), que alcanza una peculiar

---

<sup>5</sup> “Hablar de habitus es plantear que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo” Por otro lado, “el habitus no es el destino(...) siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentando de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable mas no inmutable” (Bourdieu, y Wacquant, en respuestas. por una antropología reflexiva. México: Grijalbo. pp 87-99)

<sup>6</sup> *Illusio* es, en sentido metafórico, el interés que los sujetos y los agentes sociales tienen por participar y seguir en el juego. Ello significa que lo que ocurre en el juego social tiene sentido y que sus apuestas son importantes y dignas de ser desarrolladas. La *illusio* es diferente según la posición social ocupada y según la

distinción, puesto que se realiza desde un campo disciplinar específico y en espacios sociales determinados como las instituciones, las organizaciones públicas o privadas.

Para comprender el quehacer psicopedagógico es preciso hacer un recorrido sobre la configuración del posicionamiento epistemológico del profesional, lo que en este caso incluye advertir los marcos teóricos y metodológicos que se recuperan, las concepciones de sujeto y de aprendizaje que se asumen y los modos de intervenir en psicopedagogía.

Ahora bien, al hablar de una profesión que es ejercida por sujetos y con sujetos, nos parece pertinente traer a colación a Filidoro (2018) quien manifiesta que las prácticas profesionales se constituyen en un punto de encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, un encuentro que no está anticipado en ninguna teoría, por eso no pueden reproducirse de manera idéntica. Partiendo de esta idea la autora atraviesa el marco relacional de la complejidad y explica que el concepto central es singular y que se refiere a “el modo particular en que lo general se expresa” (p.43) Por lo tanto, las prácticas se engendran en ese encuentro regidas por un principio de incertidumbre y cierta vaguedad, donde los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas de manera indirecta.

Para interrogarse sobre el contenido y finalidad de las prácticas profesionales, Bourdieu (2007, citado por Filidoro, 2018) alude que las prácticas sociales están sujetas a variar según la lógica de la situación y el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento.

De tal modo, Filidoro (2018) alude a que las posibilidades en términos de prácticas profesionales son infinitas, pero existen restricciones entre lo posible y lo necesario que marca un borde que no se puede atravesar, es decir, intervenir hasta donde la posición profesional, hecha de conceptualizaciones amasadas en una ética, lo permite. “Entonces vamos a enlazar conceptos que nos van a brindar un marco conceptual, esto es, un lugar donde posicionarnos. y para eso vamos a tomar dos ideas: la de intervención y la de prácticas”. (Filidoro, p. 43)

En definitiva, Filidoro (2018) sostiene que la significación no puede ser encontrada en algún sitio, sino que se produce en la interacción. Emerge de la trama compleja que se postula, pretendiendo temas que son indudablemente críticos para el campo de la Psicopedagogía, temas tanto institucionales como metodológicos o técnicos. Propone así dos

---

trayectoria que un determinado agente social ha tenido que seguir para alcanzar la posición en que se encuentra (Bourdieu y waqquant, 1995).

campos que se retroalimentan: uno, el conocimiento y los saberes que, proviniendo de diferentes campos, son interpelados y cuestionados por cómo llegan y son usados por la Psicopedagogía. En las grandes transformaciones que hoy tienen los sujetos, transformar habla del conocimiento; el conocimiento y la teoría serviría de encuadre o de sostén a lo que llaman “práctica psicopedagógica”.

Al respecto, sobre el campo psicopedagógico Bertoldi (2016) manifiesta que, en nuestro país, es frecuente encontrar trabajos presentados en eventos científicos y revistas de la especialidad que dan cuenta de las prácticas psicopedagógicas e investigaciones que estudian temáticas psicopedagógicas, pero es menos habitual encontrar producciones de reflexiones epistemológicas que a partir de identificar problemáticas propias de esta disciplina, busquen desplegarlas y fundamentarlas. Así, para potenciar el desarrollo del campo psicopedagógico es preciso reflexionar epistemológicamente partiendo de cuestionar “aquello que se está haciendo” (en el mismo momento del proceso) desplegando una actividad de pensamiento crítico y reflexivo sobre la propia práctica científica y profesional (p.2). Se piensa entonces que partiendo desde esta perspectiva se inclina a realizar un aporte a este campo que se encuentra en constante transformación.

#### *1.3.3.2. Supuestos epistemológicos referidos a las relación entre teoría y práctica*

Guyot (2016) manifiesta que la problemática del conocimiento radica en la cuestión del sujeto en sus relaciones con el saber, el poder y la ética respecto al uso que se hace del conocimiento, y constituyen el fundamento epistemológico del proyecto de la universidad.

Es por ello, que resulta pertinente distinguir los posicionamientos epistemológicos que asumen los sujetos frente al conocimiento. Por un lado, los posicionamientos epistemológicos que se basan en el positivismo y neopositivismo dividen a la teoría de la práctica como compartimentos estancos, y por el otro lado, los posicionamientos que evidencian la relación dialéctica entre teoría y práctica, es decir, el uso del conocimientos práctico. Al respecto cobran valor los intentos de repensar el conocimiento en el doble filo de la relación entre la teoría y la práctica.

Para Guyot (2016) las teorías epistemológicas positivistas y neopositivistas están sustentadas específicamente en la experimentación, es decir, que mediante la observación buscan predecir los fenómenos alcanzando el resultado del proceso de investigación como conocimiento verdadero y certero. Se trabaja con un abordaje metodológico del objeto en contextos disciplinarios específicos con el fin de la integración de los resultados. Sin

embargo, debido a la compleja realidad del sujeto se recurre a la interdisciplina que en lugar de dar soluciones, resulta una “sumatoria de los enfoques disciplinarios” (p.51) que dificultan arribar a la simplicidad.

Por lo tanto, se intenta superar este paradigma de la simplicidad abocado a la mera aplicación de la teoría incorporando al análisis la práctica y junto con la práctica, a los sujetos de estas prácticas teniendo en cuenta los aspectos sociales, políticos, culturales e históricos. Esta perspectiva basada en el paradigma del pensamiento complejo, introduce aquello que había sido excluido por la antigua teoría ortodoxa neopositivista<sup>7</sup>: los procesos y las condiciones de posibilidad que permitían explicar el fenómeno científico en su situación histórico-social y dar cuenta del efecto producido por los cambios en el conocimiento que impactan, más allá del contexto de la teoría, a la sociedad, la cultura, la educación y la visión del mundo.

El objeto de estudio epistemológico de este paradigma son las prácticas del conocimiento, es decir, el conocimiento puesto en acción. El uso estratégico que se hace del mismo constituye una problemática epistemológica y una cuestión sociológica. En este sentido, “las nuevas opciones epistemológicas afectan a las prácticas del conocimiento, prácticas investigativas, docentes, profesionales, producen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades” (Guyot, 2016, p.51) de los sujetos complejos. Al respecto Bourdieu (citado por Suriani, B. 2003) manifiesta:

Las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales están históricamente determinadas, insertas en un determinado contexto y se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación (p.2).

Guyot (2016) propone las prácticas del conocimiento como posibilidades de modificar las propias prácticas poniendo de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. En ellas encontramos una reflexión crítica y ética, por lo que las instituciones educativas no deberían dejar de plantearse qué hacer con las prácticas del conocimiento en su dimensión teórica.

En este sentido, Guyot (2016) alude que el conocimiento se instituye como mediador en la trama de relaciones intersubjetivas, que constituyen el análisis del microespacio de la

---

<sup>7</sup>Neopositivismo también llamado empirismo lógico o racional, es una corriente en la filosofía de la ciencia que limita la validez del método científico solo a lo empírico y verificable.

investigación epistemológica que requieren las prácticas del conocimiento. Además “en el ejercicio profesional se establecen relaciones subjetivas de distinto carácter y diferente orden. Siempre se está respondiendo desde una posición de saber a una posición de demanda del saber” (p.53). Por lo tanto, la realización de una práctica, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido bajo el formato académico previo, constituye un contexto de aprendizaje cualitativamente diferente.

### *1.3.2.3 La currícula y el plan de estudios como determinantes en las prácticas del conocimiento*

Los programas que conforman el Plan de Estudios de una Institución de Educación Superior, si bien describen la organización y planificación de cada cátedra particular, también explicitan decisiones y condiciones para la práctica con los alumnos y la institución. Para Pansza Gonzales (2005) “un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr” (p.15). Esta propuesta académica representa una de las tareas más importantes de planificación docente y una herramienta fundamental de apoyo para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los planes de estudio, entonces, son documentos en los que se establecen los propósitos educativos, los enfoques metodológicos, las orientaciones para la planeación y los criterios de evaluación. A su vez expresan, además de los contenidos que se abordarán, los aprendizajes que se espera que los alumnos logren; por lo tanto, no debería ser visto ni utilizado como un simple temario, porque según Pansza Gonzales (2005) “el temario no puede ser la herramienta de trabajo de profesores y alumnos ya que deja fuera la razón misma del trabajo que realizan, o sea el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.11), sino que “deben favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que le permitan al estudiante, una vez egresado, desarrollar las competencias en el ámbito laboral” (Sáez, 2010, p. 2).

Ahora bien, como se ha señalado con anterioridad, las creencias epistemológicas de las docentes referidas a concepciones globales y personales en torno a lo educativo, lo didáctico, lo disciplinar y en relación a las prácticas cotidianas en el aula tienen derivaciones diversas en el currículum. Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir contenidos, metodologías y formas de evaluación, están permeadas por éstas, lo que no implica que sean explicitadas previamente a la toma de decisiones.



Lo anterior se explica, según Barrón Tirado (2015) porque las creencias generalmente no son conscientes, sino que operan de modo inconsciente y el docente no las puede explicitar en el momento de la toma de decisiones, ya que no las reconoce como operantes en su pensamiento y en su subjetividad.

En ese sentido, es posible advertir los supuestos epistemológicos en el proyecto de cátedra, definido como una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los/las alumnos/as y con la institución. Es en dicho dispositivo, donde hay de hecho un contrato didáctico que regula las acciones de los involucrados. Para Steiman (2007) algunas de estas intervenciones pueden hacerse explícitas, pueden anticipar los contenidos que serán objeto de enseñanza, pueden preverse qué textos se propondrá para la lectura a los alumnos/as, pueden explicitar el enfoque epistemológico desde el que se realiza la propuesta de enseñanza de la cátedra, puede explicarse en qué línea de investigación está trabajando o trabajará este año un equipo docente, etc.

Las otras cláusulas, las “invisibles”, aquellas de las que ni siquiera podemos dar cuenta de su existencia, aquellas que regulan la práctica misma están, existen, sin necesidad de anticiparlas y, sin duda, definen la parte sustancial del contrato. Aun así, la previsión de un plan de trabajo es necesaria. El proyecto de cátedra constituye según Steiman (2007) en este sentido, un plan de trabajo hipotético y es en sí mismo una herramienta que supera, por su valor pedagógico, los diseños tipo ‘programa de materia’. La necesidad de su formulación puede analizarse en relación con estos tres componentes: el propio docente, el alumno y la institución.

Al respecto Steiman (2007) argumenta la necesidad del proyecto de cátedra para el equipo docente, entendiendo que puede servirle para:

- organizar mejor el trabajo en la cátedra en tanto puede permitir realizar las previsiones necesarias para el dictado de la unidad curricular articulando de modo racional los distintos componentes de la situación de enseñanza;
- evitar las improvisaciones e incoherencias que provocan un trabajo no pensado previamente y/o no analizado en cuanto a ciertas condiciones que pueden afectarlo;
- facilitar el intercambio académico con sus colegas al constituirse como un instrumento de comunicación referido fundamentalmente a la propuesta de enseñanza de cada docente o equipo docente;

- mejorar el intercambio académico con los alumnos/as, en tanto resulta ser un documento que da cuenta de una serie de previsiones (por ejemplo, tipo y cantidad de trabajos prácticos que habrá que resolver), condiciones (por ejemplo, requisitos de aprobación expresados en los criterios de acreditación) y decisiones (por ejemplo, línea teórica por la que ha optado la cátedra) que los involucran como sujetos de aprendizaje;

- disponer de un material que puede facilitar el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, toda vez que por el sólo hecho de haber elaborado un escrito en el que hay explícita mención de una serie de decisiones tomadas, su relectura permite ‘volver’ sobre las mismas para pensar desde ellas;

- evaluar su propia práctica docente ya que, habiéndose objetivado una serie de previsiones que anticipan la situación de enseñanza, se dispondrá, al finalizar el período para el cual se ha diseñado el proyecto, de un texto que puede permitir cotejar las intenciones de partida con las concreciones resultantes (p. 4).

Además, es posible establecer diversas razones de la necesidad del proyecto cátedra para los alumnos, entre las más relevantes se encuentran:

- organizar su estudio ya que el proyecto de cátedra explicita claramente cuáles son los contenidos a aprender;

- distribuir su propio tiempo de estudio al estar establecidas las fechas de entrega de trabajos y previstas las fechas de las evaluaciones parciales;

- conocer la postura de la cátedra en cuanto a la orientación con que es concebida la unidad curricular que es objeto de enseñanza y la concepción de aprendizaje que subyace a la propuesta;

- conocer las condiciones de evaluación de la unidad curricular en cuanto a parciales y finales, requisitos de entrega de trabajos y criterios que tomará en cuenta el docente o el equipo docente para decidir la aprobación;

- contar con un referente en el que encontrar sugerencias bibliográficas para la profundización de ciertas temáticas afines a la propuesta de la cátedra;

- poseer un documento escrito que en cierto sentido ‘garantiza’ no tener que enterarse de sus obligaciones académicas de un día para el otro.

Finalmente, puede pensarse la utilidad del proyecto de cátedra en relación con la Institución. Lejos de convertirse en un elemento burocrático administrativo o en un elemento de exclusivo control, podrá servir para: - coordinar acuerdos referidos a ausencia o superposición de contenidos, enfoques epistemológicos, propuesta metodológica y criterios de

acreditación propios de un área; - documentar la relación entre los proyectos académicos de la institución y la concreción de éstos a través de las cátedras; - poseer un elemento más para la evaluación de la calidad académica; - monitorear la articulación de los contenidos mínimos pautados en el plan de estudios; - disponer de un documento de valor pedagógico para tomar decisiones de equivalencias o, por el contrario, otorgar pases a otras Universidades o Institutos Superiores, comunicando fehacientemente la propuesta académica de la cátedra (p.5).

#### **1.4. Orientación Vocacional: supuestos epistemológicos para pensar las prácticas profesionalizantes**

*“La orientación es una forma de relación con otro y otros sujetos e implica pensar la manera en que se va a intervenir; se trata de comprender las situaciones y sus consecuencias como problemáticas humanas complejas.” (Ianni, 2003).*

Los supuestos epistemológicos sobre la OV se traducen en los modos de enseñar y de intervenir psicopedagógicamente en las prácticas profesionalizantes.

Recordemos que esta unidad curricular, en el cuarto año de la carrera, asume un eje específico que se focaliza en las intervenciones psicopedagógicas, lo que implica la enseñanza sobre las diversas maneras de intervenir en psicopedagogía. Con respecto al recorte específico del presente estudio, hablaremos sobre la enseñanza en torno a las diversas maneras de intervenir psicopedagógicamente en el marco de la OV, al ser una de las incumbencias profesionales de la psicopedagogía, tal como dispone la Ley de Ejercicio de la Profesión N° 7619. No obstante, si bien la OV se encuentra dentro de las incumbencias profesionales de la psicopedagogía, tal como se anticipó en la introducción, se observa que es una práctica poco elegida por profesionales de la psicopedagogía, de allí la importancia de focalizar en las propuestas formativas de la docente de práctica IV en relación al campo de la OV.

Al respecto, requiere atención lo que Müller (2004) plantea, marcando dos líneas de discusión para explicar dicho fenómeno: en primer lugar, señala que la psicología históricamente se ha posicionado como disciplina hegemónica con respecto a la psicopedagogía, aunque, desde lo formativo, las carreras que forman profesionales de la psicopedagogía en nuestro país otorgan mayor lugar a la OV en sus planes de estudios, en relación con los de psicología. En el caso del plan de estudios de la Lic. En psicopedagogía en la FES se encuentra la asignatura Orientación Vocacional Ocupacional (OVO), la cual se

desarrolla anualmente en cuarto año de la carrera y además se contempla a la OV dentro de la Práctica IV y de la práctica V. En este sentido, la autora sostiene que se ponen en juego “(...) rivalidades laborales que intentan sostener feudos ocupacionales intangibles.” (p.243). Por lo tanto, es preciso apropiarse de la formación y validar la intervención en este campo, afianzando “la especificidad del rol del psicopedagogo de manera que queden diferenciadas su formación e intervención de las de otros profesionales” (Sole citado por Pérez Cabaní, 1998, p. 2). Esto explica la importancia del presente estudio en tanto puede constituirse en un aporte de valor para consolidar la práctica psicopedagógica en este campo.

Por otro lado, Müller (2004) plantea que muchas psicopedagogas mujeres “dudan de sus aptitudes o su ‘autorización’ interna y/o externa para desempeñarse como orientadoras” (p.4) y sostiene que esta duda se vincula con el “aprendizaje de la identidad de género femenino y el desempeño del rol ocupacional por parte de las mujeres” (p.4) dentro del campo psicopedagógico.

Al respecto la autora relaciona esta situación con una particularidad de la psicopedagogía, haciendo referencia a cómo esta carrera se ha venido conformando desde sus inicios ligada a la educación, a lo escolar y más precisamente a los niños de preescolar y primaria, ejerciendo años después desde la prevención, desde la salud y lo socio comunitario.

De esta manera, al primar la idea de que la OV sólo se lleva a cabo en el marco de la educación secundaria y superior, no ha recibido atención en la Psicopedagogía como, lo es el tratamiento de problemas del aprendizaje escolar. Así, la OV refleja el recorrido por etapas de la psicopedagogía, que según Muller (2004) partió de una formación para la atención eminentemente individual de los "alumnos-problema", pasando luego a ocuparse de la familia, los grupos e instituciones de aprendizaje, para preguntarse, desde hace pocos años, por la inserción preventiva, salugénica y social de su quehacer.

Frente a este panorama, es importante reflexionar sobre otro atravesamiento que genera desigualdades como lo son los géneros, pues posibilita una idea amplificadora del quehacer de quien orienta y el para quién se está orientando. No obstante, los desarrollos teóricos desde el feminismo han aportado valiosos conceptos a tener en cuenta en este campo disciplinar, como lo son el género como categoría de análisis, la división sexual del trabajo, estereotipos de género, entre otros. De esta manera, es preciso plantear que se coincide con Cabral y García (1997), en que la categoría género es inherente a la genealogía del poder, como lo es la clase, la edad, entre otras, puesto que devela las asimetrías de poder, la exclusión y la dominación por parte del mundo capitalista que establece lazos acotados con el

patriarcado. Y es que, si la sociedad se sigue dividiendo entre ocupaciones femeninas y ocupaciones masculinas, existen divisiones que refuerzan la precarización de un sector y el privilegio de otro, por lo que todavía falta mucho para siquiera incomodar a la hegemonía capitalista hetero- patriarcal.

La labor de la mujer dentro del hogar socialmente no es considerada como un trabajo, pero se cumplen funciones tales como administrar, cuidar, criar y educar a quienes serán parte importante de la cadena de producción económica, sin rédito económico alguno. A esto se le suma que las categorías feminizadas son subvaloradas por el pensamiento hegemónico donde los roles, las ocupaciones de las mujeres son considerados como lo distinto, lo inferior, etc. Esto representa un gran desafío para la Orientación puesto que cada vez más, en las escuelas se están visibilizando diferentes identidades sexuales y de género que interpelan el discurso convencional de homogeneización y heteronormatividad. Es en este sentido que se debe tomar en cuenta cómo los atravesamientos de géneros toman una participación importante en la construcción de proyectos futuros y en el lugar de la cadena productiva social.

Asimismo, Muller (2004) hace referencia a esto estableciendo relaciones con los orígenes de la psicopedagogía (en los cuales se abordaban las dificultades del aprendizaje de las infancias en el marco del contexto escolar) y el aprendizaje sobre nuestra identidad de género (la cual se configura en función de la idea de cuidado, protección, contención y empatía). Así, según la autora, se predispone la elección profesional de las psicopedagogas en tal dirección. Esto explica que la psicopedagogía sea una de las carreras más elegidas por mujeres, al igual que la docencia. En este marco, la incumbencia profesional vinculada a la OV queda relegada entre las opciones, al estar focalizada en el trabajo con jóvenes y adultos (aunque se pueda trabajar con infancias desde los abordajes de promoción) y al abordar las problemáticas vinculadas a lo laboral (terreno históricamente ocupado por los varones). Teniendo en cuenta estas reflexiones, se considera valioso abordar las especificidades de la comisión vinculada al campo de lo vocacional en la Práctica IV al ser un campo escasamente explorado.

Ahora bien, es necesario hacer hincapié en que la enseñanza de cierto campo ocupacional, como lo es el de la OV, inevitablemente está atravesada por supuestos epistemológicos sobre el mismo, los cuales delinean posicionamientos diferenciales a la hora de intervenir. Existen muchos desafíos que interpelan a los orientadores, pero no existe una sola manera psicopedagógica de hacer OV.

Por este motivo, es preciso caracterizar a la OV para comprender las particularidades que hacen a su ejercicio, advirtiendo que a lo largo del tiempo ha tenido numerosas y variadas concepciones que se han configurado en diálogo con las características del contexto histórico en el que han tenido surgimiento. A su vez, es necesario esclarecer que más allá de las etapas de surgimiento de las diferentes perspectivas de OV, en tanto posicionamientos epistemológicos, en la actualidad conviven y se traducen en modos diferenciados de intervenir. A continuación desarrollaremos cada una de estas perspectivas.

La OV ha tenido varias conceptualizaciones de acuerdo a las ideologías imperantes de la época, condicionadas por los cambios sociohistóricos, políticos, económicos, laborales y culturales. Dichas concepciones se han elaborado en torno a tres perspectivas: psicotécnica, clínica y crítica, cada una de ellas desarrollando diversas estrategias y modelos de intervención en el trabajo orientador.

En el primer periodo, a comienzos del siglo XIX, la obra de Frank Parsons *Choosing a Vocation*, 1909, según lo manifestado por Rascovan (2005) esto significó un hito inaugural para pensar e intervenir en las prácticas de la OV. De hecho, fue la primera vez que se habló de OV, para responder a las demandas sociales propias de una época socio histórica, capitalista e industrial, ligada al ámbito laboral y a las exigencias de la organización del trabajo. De esta manera, desde el paradigma positivista, la OV cuenta con los aportes de diversas ciencias como la sociología laboral y distintas áreas de la psicología científica: las teorías factoriales, el conductismo, la psicometría y principalmente de la psicología diferencial y experimental. Su finalidad es conocer cuál es el trabajo más adecuado para el individuo en concordancia con sus aptitudes, capacidades y habilidades, en pos de lograr un buen desempeño profesional.

Para ello, Muller (2008) alude que se utiliza el método experimental y la evaluación psicodiagnóstica que consiste en la aplicación de test e inventarios, para conocer el perfil psicológico del individuo, donde se lo confronta con las ofertas educativas y laborales, concluyendo en indicaciones sobre qué puede elegir de entre una serie de carreras y trabajos posibles, quedando a merced de los resultados de las pruebas psicométricas.

El ajuste entre las aptitudes del individuo y el lugar de trabajo, está basado en el “modelo de interacción sujeto - medio ambiente, más conocido como la teoría de los factores” (Rascovan, 2016, p. 37) que consiste en "establecer una correlación entre algunas características personales- por ejemplo, intereses, aptitudes, inteligencia y rasgos de la personalidad- con los perfiles de exigencia para el desempeño de determinadas actividades

laborales y/ o educativas" (Rascovan, 2016, p. 38), es decir, se intenta dominar a los individuos y colocarlos, sin respeto por su singularidad y deseo, en el lugar adecuado a los intereses de los empleadores.

Por su parte Muller (2008) manifiesta que en el trabajo orientador las intervenciones eran realizadas por orientadores expertos que mediante pruebas estandarizadas medían las capacidades, aptitudes y habilidades de los individuos prescribiendo una serie de alternativas laborales, con el fin de poder asesorarlos y ubicarlos en puestos de trabajo adecuados para el pleno desarrollo de su desempeño profesional. En fin, se busca asesorar al individuo sobre el camino a elegir, dejándolo sujeto a su prescripción.

La segunda perspectiva surge en el marco del paradigma interpretativo, en el auge del psicoanálisis alrededor de la década de 1950. Rascovan (2005) manifiesta que las principales contribuciones para la construcción de la perspectiva clínica provinieron de las teorías psicodinámicas de la personalidad, la fenomenología y el psicoanálisis. Este pensamiento psicodinámico supone una clara confrontación respecto a la concepción estática propia de la teoría de rasgos y factores. Siguiendo a John Crites (1974), se puede considerar "psicodinámico" a cualquier sistema psicológico que intente explicar la conducta del sujeto en términos de motivos o impulsos.

En Argentina, uno de los referentes más conocidos de la modalidad clínica es Rodolfo Bohoslavsky quien publicó, en 1971, el libro "*Orientación Vocacional. Una estrategia clínica*" siendo la expresión más cabal de cómo se concibió la OV en un contexto sociohistórico determinado. Este autor considera a la OV como un campo de actividad de los científicos sociales que, basándose en el criterio selectivo de la vocación, abarca ejes en relación al asesoramiento en la elaboración de planes de estudio y la selección de becarios. Al respecto, el producto de la OV es la identidad ocupacional, ésta se constituye de la integración de las distintas identificaciones, así el sujeto que sabe "qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto" (p.64) construye su identidad vocacional, que culmina durante la adolescencia de una vez y para siempre.

Es posible distinguir tres momentos claves durante el proceso de elección vocacional. En el primer momento de selección, el sujeto discrimina y jerarquiza los distintos objetos vocacionales. Luego, se encarga de la elección donde el sujeto reemplaza una elección ajustada (posterga el autoconocimiento ajustándose a las oportunidades exteriores) por una "elección madura que depende de la elaboración de conflictos" (Bohoslavsky, 1971, p.80). empleando instrumentalmente las identificaciones reconociendo el mundo interno y el mundo

externo. Por último, teniendo un panorama sobre la realidad y los propios gustos, intereses, aspiraciones, etc., el sujeto integra ambos momentos lo que culmina en la toma de decisión del proyecto futuro.

Se podría agregar, sin desconocer la importancia de los aportes de Bohoslavsky en el campo de la OV, que esta concepción quedó atrapada dentro de lo que Rascovan (2004) llamó “modelo psicoanalítico rígido y mecanicista”. Aspecto que el propio Bohoslavsky (1975) reconoce cuando manifiesta lo vocacional como encrucijada. Cabe destacar que dicha concepción, si bien implica una posición ideológica y una postura clínica con las que se hace acuerdo, no se puede dejar de señalar que la OV, en ese entonces, todavía estaba caracterizada por estar dirigida a estudiantes, por centrarse en el pasaje de un ciclo educativo a otro y por dirigirse sólo a quienes se encuentran dentro del sistema educativo formal.

Según Rascovan (2004) desde su origen esta modalidad fue una reacción necesaria para hacer frente al modo psicotécnico en el campo de la OV, el cual deshumaniza al consultante. En la modalidad clínica se restablece el lugar del individuo como un sujeto singular, histórico, único. Este sujeto de deseo, mediatizado por el inconsciente, asume un rol protagónico pudiendo elegir de manera libre y decidiendo de manera autónoma, siendo la tarea del orientador acompañar al sujeto en la construcción de un proyecto personal para su inserción social.

En cuanto a la identidad, Sergio Rascovan (2004) hace una caracterización de este concepto, “el concepto de identidad al igual que tantos otros se construyó desde un paradigma moderno sustancialista, esencialista” (p.3). En este sentido, la identidad surgió como intento de articulación entre lo individual y lo social, y terminó, como una entidad cerrada, verdadera y única. Entonces, el individuo “se conforma alrededor de un proceso de unión a los otros, es decir, de pertenencia, pero al mismo tiempo, también, de separación con los otros, o sea, de diferencia.” (p. 5). Es considerado un ser autónomo, consciente, libre, capaz de determinarse a sí mismo, pero que a su vez necesita de un otro.

En este sentido, el autor agrega que podría postularse a la identidad como un proceso que se construye a partir de las identificaciones se configura en torno a las experiencias de satisfacción por un lado y, del dolor por otro, que en conjunto establecen marcas que edifican la subjetividad. “La identidad es, pues, la representación de sí como perteneciente a un conjunto, pero también como diferente al mismo. Su paradoja más evidente consiste en que siendo una referencia a sí mismo, sólo puede sostenerse con lo que está en otra parte.” (Rascovan, 2004, p.6)



Por su parte Bohoslavsky (1971) sostiene que la identidad vocacional expresa el tipo de vínculo que el sujeto va estableciendo con los objetos vocacionales, mientras que la identidad ocupacional hace referencia a la autopercepción en término de roles ocupacionales.

En esta perspectiva, entonces, el foco está puesto en la realidad psíquica interna de la persona y para esto las técnicas utilizadas son contempladas como auxiliares a la entrevista clínica (operativa) que constituye el instrumento principal. Así, la entrevista se posiciona como la técnica privilegiada para la intervención, posibilitando la interacción entre el/la orientador/a y consultante. En un principio se establece un encuadre, objetivos, actividades, y posteriormente se llevará a cabo el proceso de orientación y la resolución del conflicto. Aquí la escucha clínica y las dinámicas en torno a lo transferencial y contratransferencial adquieren un valor fundamental.

Asimismo, en este periodo cobran relevancia los test proyectivos y las dinámicas grupales brindan aportes para una visión más amplia de la conflictiva vocacional. Se desarrollan un abanico de técnicas disponibles para el orientador vocacional, las verbales, tales como el Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray. El de relaciones objetales (TRO), el de Phillipson, el desiderativo, el de Psicodiagnóstico de Rorschach se constituyen en instrumentos diagnósticos importantes que brindan indicadores de peso en relación a la estructura de personalidad y los sistemas; relacional, comunicacional, identificadorio y social del sujeto.

Uno de los objetivos principales de esta perspectiva es alcanzar el logro de la identidad vocacional y ocupacional en el marco de la culminación de la adolescencia como etapa evolutiva.

Más allá de los aportes significativos de este modelo en las prácticas de OV, se ha dejado de lado el contexto que atraviesa al sujeto ya que, aunque tenga la libertad para decidir entre diversos objetos vocacionales, dicha elección se encuentra limitada por los condicionantes sociales, económicos, políticos y culturales. Esto llevó a los especialistas a incursionar en nuevas formas de trabajo dentro de las prácticas de la OV, surgiendo una nueva perspectiva.

Este proceso de cambio de paradigma se desarrolla en el contexto de la posmodernidad y la globalización. Los cambios en el mundo laboral por el fin de la sociedad del pleno empleo, las consecuencias como el desempleo y el trabajo precarizado tienen un impacto en la salud integral de las personas y en la subjetividad.

En nuestro país, el surgimiento de la perspectiva crítica puede ubicarse a partir de la década del 90, período en el cual se construye un modelo basado en el paradigma de la complejidad.

Esta perspectiva transdisciplinaria e interdisciplinaria se encuentra conformada por ejes, campos de conocimiento y diversos saberes provenientes de la antropología, la psicología, el psicoanálisis, la psicología social, la sociología crítica, la economía, la pedagogía, las ciencias políticas, entre las más importantes. Estas áreas del conocimiento y sus entramados permiten abordar los problemas complejos de una realidad multifacética.

Rascovan (2004) destituye la idea de vocación, y la reemplaza por el campo de lo vocacional, comprendiéndolo como un campo complejo de problemáticas vinculadas con el qué hacer humano, la elección y realización de su hacer.” (p.141). Este campo vocacional implica una trama de entrecruzamientos entre variables sociales, determinadas por el contexto económico, político y cultural en un momento histórico dado, y variables subjetivas, vinculadas a la búsqueda incesante e interminable de “objetos vocacionales” para satisfacer al sujeto. Asimismo, lo vocacional “es un ser siendo como proceso abierto, indefinido, contingente, entendido como algo que se va construyendo-deconstruyendo- reconstruyendo a lo largo de la vida” (Rascovan, 2005, p. 140). Expresado también en la búsqueda y exploración de la propia historia subjetiva del sujeto, de las experiencias vividas y del universo de oportunidades de estudio y el trabajo, incluyendo además actividades que impliquen un hacer, para construir una elección sobre los proyectos futuros.

Entonces, el principal aporte del paradigma crítico es romper la noción absoluta y certera de la vocación ya que a partir de allí se pudo afirmar que la vocación no existe, si por ella entendemos una relación necesaria entre el sujeto y el objeto. Se refuerza “la posición acerca de un sujeto no atado a un solo objeto, postulando que entre uno y otro se abre la dimensión de la falta y, con ella, la posibilidad de buscar, de explorar y de crear” (Rascovan, 2016, p.48).

Esto nos da un panorama de cómo es considerado el sujeto desde esta perspectiva, ya que es visto no sólo como un sujeto deseante y del inconsciente sino también como un sujeto de derechos, constituido por lo social, lo histórico, promotor de transformaciones no solo personal sino social, con un pensamiento crítico emancipador. De esta manera, el orientador/a es considerado como un profesional de la OV que debe ser capaz de pensar en términos colectivos, capaz de revisar los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del quehacer profesional. El rol se basa en el respeto y la promoción de los derechos de las

personas y en el acompañamiento en la construcción de proyectos de vida, a través de la participación del mismo con otros grupos, sujetos e instituciones reconociendo los entramados complejos que atañen a lo contextual y a lo subjetivo.

Así, en un sentido estricto, la OV sería la intervención tendiente a facilitar la elección de objetos vocacionales representada por proyectos de distintos tipos de actividades, básicamente trabajo y/o estudio, ya que son los que producen inclusión social. En su sentido amplio, (Rascovan, 2005) es una experiencia a través de la cual se procura dilucidar algo respecto de la forma singular que cada sujeto tiene de vincularse con los otros y con las cosas; de reconocer su propia posición subjetiva en tanto sujeto deseante a partir de lo cual poder proyectarse hacia el futuro.

Es así que esta perspectiva, dirá Rascovan (2013), debe transformarse y a la vez promover una transformación de las prácticas existentes con el objetivo de impedir que éstas funcionen como mecanismos de reproducción y de continuidad de un orden social caracterizado por la exclusión y la inequidad. Comprendiendo entonces, que los conflictos en la elección deben estar articulados con el contexto social y las lógicas de poder que los atraviesan. Este autor también concibe a este paradigma como complejo y transdisciplinario, ejes que además denotan los presupuestos superadores de este enfoque. Por lo tanto, plantea que la OV como experiencia subjetivante puede desmontar los discursos que promueven la libre elección encubriendo desigualdad de oportunidades y desigualdad de posiciones.

De esta manera, postula que requiere de un quehacer transdisciplinario porque la orientación es un campo complejo y en este sentido está atravesada por un conjunto de problemáticas cuyas dimensiones son de distinto orden, ya sean políticas, económicas, culturales, etc., y por ello deben ser abordadas por diferentes disciplinas. En lo que respecta a los criterios transdisciplinarios plantea un abordaje de los fenómenos humanos asumiendo el desafío de pensar lo complejo desde la complejidad. Por esto es que, desde esta perspectiva, se da un giro importante al hablar de subjetividad antes que de identidad.

En este sentido, Rascovan (2004) plantea que la identidad vocacional tiene relación con la identidad personal, pero conlleva a la representación de sí perteneciente a un grupo o conjunto, aunque al mismo tiempo, es lo que marca la diferencia al mismo. De esta manera, la identidad vocacional no se debe tomar como algo acabado o como un objetivo en sí, puesto que está lejos de rigidizarse o concluirse en algún momento. Es así que el concepto de subjetividad, desde este paradigma, permitiría integrar lo “idéntico y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado” (p.5).

Al respecto de la subjetividad, Muller (2004) plantea que desde el capitalismo posindustrial las subjetividades se presentan actualmente como consumidoras en un entramado social donde las opciones ocupacionales son acotadas y las demandas de formación son realmente altas. Es así que puede dar una lectura de un contexto en relación con la subjetividad y/o las nuevas subjetividades, las cuales representan un desafío actual para la orientación. Su propuesta tiene que ver con la desalienación del sujeto, con la finalidad de promover en éste la toma de conciencia de sí, a ampliar los márgenes de la autonomía y contribuir en el compromiso en proyectos de cambio.

La autora plantea que la OV es un campo que incluye no solo las subjetividades, sino también a las instituciones, las comunidades y en general los contextos sociohistóricos en el que nos desenvolvemos. Por lo tanto, los recursos que se utilizan en este modelo siguen siendo las entrevistas, pero con la incorporación de técnicas de dinámica grupal, trabajando a partir de abordajes contextualizados de promoción/prevenición, con objetivos terapéuticos, a partir de la construcción de recursos creativos y dinámicos, teniendo en cuenta las subjetividades actuales en pos del contexto que estamos atravesando.

De igual manera se busca realizar un quehacer psicopedagógico orientador a partir de la construcción de espacios que ameriten el desarrollo de la imaginación, el pensamiento significativo para la construcción de los proyectos futuros e itinerarios de vida. De este modo el trabajo orientador se caracteriza también por ser interdisciplinario, abordando problemáticas subjetivas desde la salud mental comunitaria, puesto que se trabaja en red con otros actores sociales que son significativos para el desarrollo de la construcción de los proyectos vocacionales de los sujetos.

De acuerdo a lo que se viene planteando, siguiendo a Rascovan (2013), el desafío se encuentra en generar espacios donde el sujeto pueda identificarse con un rol o una función de utilidad social, sin hacerle juego a las industrias culturales ni a sus modelos de ser, hacer y tener, puesto que se privilegia la acumulación de riqueza a cualquier precio y de cualquier manera o, su contraparte, formas de autoexclusión, expresadas en jóvenes o adultos que desalentados por la escasez del empleo, se desaniman y desertan a encarar la búsqueda de un proyecto vital en los ámbitos educativos o laborales.

En este sentido, resulta necesario generar intervenciones tendientes a problematizar, desnaturalizar y reflexionar en torno a ciertas representaciones sociales que circulan entre los sujetos de maneras cristalizadas y atravesadas por ciertas distorsiones. “El abordaje de las representaciones sociales posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y

aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente” (Abric, 1994: citado por Araya Umaña 2002, p. 12). Conocer las representaciones sociales permite identificar los modos y procesos de constitución del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social.

Abric (2001) sostiene que las representaciones sociales son una identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos tienen y utilizan para actuar o tomar posición. Estas son indispensables para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. De esta manera, permiten darles sentido a sus conductas, entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, adaptar y definir de este modo un lugar para sí. Pero, son a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica. Son una guía para la acción, es decir, orientan las acciones y las relaciones sociales. Esto significa que no son un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa que depende de factores como el contexto social e ideológico; el lugar del individuo en la organización social; la historia del individuo y grupo, como también de los desafíos sociales.

Las representaciones sobre objetos sociales como el estudio, el trabajo, el derecho, etc. así como sobre los objetos vocacionales (carreras y trabajos) condicionan las elecciones y los modos de configurar trayectorias educativas y laborales, de allí la importancia de abordarlas en el marco de las intervenciones de OV dentro de las FES.

Para finalizar el apartado, es necesario aclarar que Rascovan (2005) distingue tres tipos de intervenciones en OV, todas ellas de igual importancia: las pedagógicas, las psicológicas y las sociocomunitarias. En cuanto a la primera, considera que está destinada a los sujetos que permanecen en las diferentes instituciones educativas, buscando promover el conocimiento de los objetos a elegir y la problematización sobre el contexto sociohistórico en el que se elige; mientras que la segunda está dirigida a los sujetos que consultan dentro o fuera de las instituciones educativas.

Desde el rol de los profesionales de la OV se busca crear condiciones para que el sujeto pueda encontrarse consigo mismo y con su historia personal y colectiva, su particular ubicación familiar, sus deseos, sus limitaciones y sus recursos personales y materiales. Por último, la intervención sociocomunitaria, está dirigida aquellos sujetos que finalizaron o abandonaron la escolaridad, el eje está puesto en acompañar las transiciones de los sujetos, allí donde son vulnerados sus derechos, además de realizar estrategias para reincorporarlos al

sistema educativo. Como se advierte, la perspectiva crítica de OV generó como aporte diferencial que se pudieran considerar las intervenciones de promoción de elecciones vocacionales saludables y emancipadoras, más allá de las ya clásicas intervenciones referidas al acompañamiento singular en la elección vocacional. En este sentido, se trata de una perspectiva que recupera los aportes del modelo anterior, complejizando y enriqueciendo algunos aspectos, aunque también proponiendo sus propias reformulaciones.

Lo anteriormente planteado por esta perspectiva, nos lleva a referirnos a *La Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657*, que supone un nuevo paradigma jurídico- asistencial cuyo eje es la consideración de la persona con padecimiento mental como sujeto de derecho. Esta Ley fue un adelanto clave para el reconocimiento de las personas con padecimiento mental como sujetos de derecho y para la sustitución del manicomio por tratamientos dignos. También se encuentran incluidas aquellas personas que padecen uso problemático de drogas, garantizando el derecho al acceso de la salud mental, expresando que las personas con padecimiento mental, deben ser atendidas y tratadas en hospitales comunes y no en instituciones psiquiátricas. Es así, que la ley no solo propone una visión nueva de la salud mental, sino que va a determinar un cambio de paradigma, el cual implica una concepción diferente del sujeto que atraviesa una enfermedad psiquiátrica, como así también su abordaje y tratamiento.

Tras la sanción de la ley se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, culturales, socioeconómicos, biológicos y psicológicos, pensada desde la salud y no desde la enfermedad, donde se resguarda la inclusión de las personas con estos padecimientos, de tal manera que promueve el acceso al sistema de salud por tratamiento y reciba atención de un equipo interdisciplinario de diversas áreas como la psicología, psiquiatría, trabajo social, terapia ocupacional, u otras disciplinas o campos pertinentes. El abordaje interdisciplinario sería necesario a fin de comprender una visión integral de las problemáticas actuales.

## **Capítulo 2. Decisiones Metodológicas**

### **2.1. Tipo de investigación y diseño metodológico**

En este capítulo se propone caracterizar aquellas herramientas metodológicas que se consideraron convenientes para desarrollar el proceso de investigación, para ello se citan autores propios de la metodología cualitativa como lo son Vasilachis (2009), Mendizábal (2006), Achili (2005), entre otros, los cuales le dan un aporte significativo al proceso de análisis interpretativo para lograr una reflexión crítica a través de las estrategias metodológicas utilizadas lo cual implica flexibilidad y simultaneidad. Achilli (2005) manifiesta que “el proceso de análisis guarda relación con cada una y con el conjunto de diferentes decisiones y actividades que implica desarrollar una investigación” (p.84).

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, en tanto “emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles tanto a las particularidades de las personas estudiadas como al contexto social en el que los datos son producidos” (Mason 1996, en Vasilachis, 2009, párr.27). Esto da cuenta del posicionamiento epistemológico y metodológico asumido en esta práctica de investigación en pos de arribar a aproximaciones interpretativas en torno a la problemática planteada.

La investigación cualitativa “es un conjunto de procedimientos que intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce. Describe, comprende, elucida, construye, descubre” (Morse 2004 en Vasilachis 2009, p. 28) los significados de los temas centrales en el mundo de la vida de los sujetos desde su propio punto de vista. Tal metodología tiene como características ser multimetódica, pragmática y es vista desde un paradigma interpretativo, entendiendo que “la interpretación supone, por un lado, la construcción de sentidos y, por otro, modos diversos, singulares de construir ese sentido” (Vain, 2012, p.39) cuyo fundamento “radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.1). Por esto, esta práctica de investigación se justifica en una perspectiva interpretativa porque permite develar el fenómeno de interés, el posicionamiento epistemológico en cuanto a la OV de la docente de la práctica IV en el marco de su propuesta de enseñanza, considerando las implicancias en las intervenciones haciendo hincapié en el sentido de las prácticas del conocimiento..

Desde este enfoque interpretativo se argumenta que los sujetos construyen la realidad otorgándole diversos significados. Por lo cual, se torna necesario comprender el contexto y el punto de vista del actor social, en este caso, de la docente a cargo de la práctica IV, quién constituye nuestra unidad de análisis. Este proceso de investigación no tiene un carácter acabado, sino que se presenta con cierta flexibilidad, lo cual permite al investigador replantearse los métodos y herramientas que va a utilizar conforme avanza el mismo.

Esto alude a que en la investigación se seleccionan las herramientas consideradas pertinentes, a partir de las cuales se pretende observar el fenómeno del enfoque sobre la realidad que se desea conocer.

El uso de estrategias metodológicas posibilita la producción de conocimientos científicos, develando la interrelación entre lo teórico y el campo donde se relacionan los sujetos, de manera que lo discursivo y lo no discursivo se ponen en juego. Se plantean como instrumentos de construcción de datos, las entrevistas semiestructuradas utilizando herramientas de comunicación virtual. Taylor y Bodgan (1987) caracterizan a la entrevista como esos encuentros entre el entrevistador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen estos últimos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones expresados en sus propias palabras. Así Achilli (2005) propone que en este encuentro que en el primer acercamiento se trate de ser abiertos a la escucha del informante, demostrando interés en sus palabras, ingresando poco a poco en su lógica, para luego “ir focalizando en aquellos aspectos más directamente relacionados con la temática que nos está interesando, pero siempre atentos a escuchar lo que realmente nos está diciendo” (p. 71) el sujeto, no solo con sus palabras sino también con gestos, movimientos, expresiones que conforman la comunicación no verbal.

## **2.2. Sujetos de investigación**

Para comenzar con el trabajo de campo fue necesario identificar la unidad de análisis, es decir, qué o quiénes de la presente práctica investigativa. En palabras de Mendizábal (citado por Vasilachis, 2009) pueden ser: “individuos, grupos, organizaciones, comunidades, documentos escritos, programas” (p.87). El motivo fundamental de la selección del espacio curricular: práctica IV, deviene de la adhesión al proyecto madre de la investigación “Análisis de narrativas docentes de la formación práctica en la licenciatura en psicopedagogía” (UPC,2019) desde el cual se desprende el interés también para la selección del objeto de nuestro análisis. En este caso se tuvo en cuenta que la docente de práctica IV: eje en



intervenciones psicopedagógicas abocadas a la OVO, de la carrera de Lic. en Psicopedagogía cohorte 2021, se encuentre en ejercicio profesional del espacio curricular y su larga trayectoria en el campo de la OV, lo cual puede significar de gran valor para el enriquecimiento de la práctica de investigación. Es por ello, que además, el interés por investigar este espacio curricular se sustenta en función de criterios personales tales como la escasez de profesionales de la psicopedagogía que se desempeñan en este campo, que existen pocos espacios curricular de las prácticas en OV, siendo una de las incumbencias de la carrera, considerando principalmente el problema de investigación y los objetivos planteados.

Para tomar contacto con la docente, se entablaron las primeras conexiones de manera virtual mediante el envío de un e-mail, para dar inicio a la primera comunicación, luego el contacto fue más directo ya que la comunicación se tornó más fluida mediante whatsapp. Así se pactaron dos entrevistas y se conformó una muestra intencional de una docente de 56 años, que se desempeñó profesionalmente durante 39 años.

### **2.3. Instrumentos de producción de datos cualitativos**

Se realizaron entrevistas semiestructuradas consideradas como una de las bases metodológicas en investigación cualitativa. El valor que se le da a la entrevista reside en que “debe trabajarse como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo”. ( Taylor y Bodgan, 1987 citado por Achilli, 2005, p 71)

Así, se busca interpretar cualitativamente la información para arribar a aproximaciones de las problemáticas planteadas en la pregunta de investigación. La elección de esta modalidad, se dio en función del contexto en el que nos encontrábamos en ese momento, la pandemia a nivel mundial de Covid-19, condiciones de ASPO<sup>8</sup> y DISPO<sup>9</sup>. Con esta modalidad se pretende el acercamiento a la vida profesional de la docente para co-construir detalladamente su experiencia y poder interpretar su posicionamiento epistemológico ante el campo de la OV desarrollado en nuestra carrera desde el Taller de Práctica IV.

Los conceptos que le dieron sustento a este trabajo final de licenciatura refirieron a la trayectoria formativa y profesional, la formación psicopedagógica, la formación en OV de la docente de la práctica IV. Esto nos permite tener un acercamiento al perfil del entrevistado

---

<sup>8</sup> ASPO. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

<sup>9</sup> DISPO. Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

para indagar sobre aspectos que nos permitan contextualizar las trayectorias del docente a fin de reconocer los supuestos epistemológicos en relación a la OV, que están inscriptas en su historia personal, educativa y profesional.

La confección de las entrevistas se realizó previamente la categorización de los conceptos claves que fundamentan este trabajo de investigación. Por tal motivo se construyeron una serie de categorías y subcategorías que posibilitaron la construcción de la estrategia metodológica empleada para el acceso a la información e interpretación de las mismas. A continuación, se exponen dichas categorías y subcategorías:

- Trayectoria formativa: Carreras de grado, carreras de posgrado y formación continua.
- Trayectoria profesional: instituciones en las que trabajó, tareas que desempeñó y trabajo actual.
- Intersecciones entre la trayectoria formativa y la profesional: continuidad y simultaneidad
- Práctica profesionalizante IV - Comisión vinculada a lo vocacional: campos de conocimiento, concepción del sujeto, concepción de vocación, instituciones con las que articula, tipo de intervención que se propone, estrategias de intervención y recursos.

Las categorías apriorísticas que se han mencionado, se desprenden del contexto conceptual, el cual hace referencia al “sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación” (Maxwell, 1996, citado por Mendizábal, 2006). Esto fue relevante para guiar la producción y co-construcción de datos de nuestro estudio. Se trata de una aproximación a las categorías y subcategorías mencionadas a partir de la sistematización de lo sostenido en las entrevistas, recuperado desde una aproximación interpretativa, lo cual va construyendo “una interconexión de los componentes del estudio y la implicación de cada elemento sobre los otros” (Maxwell, 1996, citado por Mendizábal, 2006). Esto asume la particularidad de promover la intención investigativa de la propia práctica, al mismo tiempo que posibilita la construcción de conocimiento sobre la formación práctica de la profesional.

Las preguntas de la entrevista fueron formuladas desde un lenguaje académico, en base a las categorías y subcategorías anteriormente expuestas, de modo tal que el informante con una basta experiencia en el campo, pudiera responder en consonancia a los objetivos propuestos.

A partir de la transcripción de las entrevistas, y de una aproximación interpretativa de las mismas, surgieron categorías emergentes que dieron lugar a “nuevos levantamientos de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna Cabrera, 2005, p.64) lo cual enriqueció la posibilidad de la construcción teórica. Se Profundiza en el próximo capítulo la categoría emergente: vínculo entre la OV y la psicopedagogía así como el posicionamiento epistemológico como docente.

### Capítulo 3. Proceso de análisis interpretativo

En este capítulo, se realiza una aproximación interpretativa de la información recogida en las entrevistas semi estructuradas realizadas a la docente de la práctica IV del eje intervenciones psicopedagógicas en OV, con el fin de alcanzar una “reunión y cruce dialéctico” (Cisterna Cabrera, 2005, p. 68) de toda la información pertinente al tema del presente TFL.

Para ello, se realiza un proceso de triangulación entre el contexto conceptual y la información reconstruida a través de un sistema de categorías y subcategorías de análisis basado en los objetivos de la investigación. Por consiguiente, se revisan todos los estamentos investigados detalladamente promoviendo la construcción de interpretaciones y el desarrollo de argumentos que adviertan sobre la importancia de la temática de la investigación.

De acuerdo a lo mencionado, para establecer un ordenamiento con las categorías y subcategorías allí encontradas se plasman citas textuales de referencia que convoquen a clasificar el contenido para su posterior análisis.

Para establecer un ordenamiento y un acceso sencillo al material, se utilizan como abreviación E1 (Entrevista 1) y E2 (Entrevista 2), en pos de facilitar la información pertinente acorde a cada categoría y subcategoría seleccionada.

Las categorías establecidas son: Trayectoria formativa, trayectoria profesional, intersecciones entre la trayectoria formativa y la profesional, y Práctica profesionalizante IV - Comisión vinculada a lo vocacional. Éstas están divididas a su vez en subcategorías; por lo que referimos al siguiente esquema de análisis:

#### 3.1. Trayectoria formativa

Con respecto a la trayectoria formativa, a modo de antecedente, la entrevistada menciona su tránsito por el nivel secundario como un recorrido que, en primera instancia, la aproximó a la docencia: *“Yo tuve mi escuela secundaria en el momento que lo realicé en Buenos Aires, en la Sagrada Familia, en ese momento era una escuela religiosa confesional. También madre docente, una serie de circunstancias, pero estuvo más bien vinculado a que yo soy, bueno me recibí de bachillerato con orientación docente...”* (E1)

Si se focaliza en la trayectoria formativa en el nivel superior de la docente, se advierten recorridos diversos en lo que refiere a las carreras de grado:

*(...) Yo he hecho primero la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación en la*

*Universidad del Salvador, en Buenos Aires, después hice una parte a la mitad de la carrera de Psicología en la Nacional acá en Córdoba y eso me habilitó para poder, en la Universidad Blas Pascal, hacer mi cierre eligiendo la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. (E1)*

Al recuperar el recorrido de la docente en cuanto a las carreras de grado, podría inferirse que en su proceso de formación educativa se denotan momentos de discontinuidad, de nuevos comienzos, que van conformando su trayectoria educativa. En primer lugar, se advierte que la docente transita por diferentes áreas del conocimiento dentro de la educación formal de nivel superior. Lo anterior podría relacionarse con el concepto de trayectorias transicionales propuesto por Rascovan (2015) quien plantea que en la posmodernidad las trayectorias vitales, incluidas las formativas, no son lineales, sino que se definen por entradas, salidas, simultaneidades e interrupciones.

En segundo lugar, se advierte que la docente encara sus primeras decisiones vocacionales aún a modo de búsqueda y exploración en torno a tres objetos que, si bien son diferentes entre sí, podría decirse que para ella tienen cierta relación. Es decir, la docente significa a estos objetos vocacionales considerando los aspectos en común que tienen entre sí y aquellos que se vinculan con sus propios intereses.

En cuanto a las carreras de posgrado, la docente da cuenta de una basta formación a través de dos especialidades y un doctorado. A su vez, en dichas formaciones, se advierte que se sostienen los intereses que delinearón sus primeras decisiones vocacionales, ya que una de las especialidades es en Didáctica y el Doctorado es en Psicología. A su vez, en dicha formación se advierten nuevos intereses, ya que una de las especializaciones que realiza, si bien se vincula con la educación, es abordada desde perspectivas sociológicas. Por su parte, la tesis de su doctorado en psicología la realiza sobre arte y psicoanálisis. La docente lo comenta de la siguiente manera:

*Cuando hice el doctorado en Psicología que lo terminé en el 2013, me llevó bastante tiempo porque trabajando, con la vida personal y demás, eso implica un doctorado un gran compromiso y tomé como decisión elegir mi tesis vinculada al arte y al psicoanálisis (E1)*

Además, comenta: *“Tengo una especialidad en Sociología de la Educación de la Flacso... y bueno... Posgrados varios, vinculados a la didáctica y a otros aspectos ¿no? que estén vinculados a la educación y participación de congresos”.* (E1)

Esto conlleva a pensar, desde la dimensión subjetiva, cómo se pone en juego la

dialéctica del deseo que, de acuerdo a Rascovan (2016), se relaciona con la búsqueda de “objetos vocacionales” principalmente trabajo y/o estudio, la cual es incesante y a la vez contingente, es decir, no hay un objeto, sea éste una carrera o un trabajo, que satisfaga completamente al sujeto. De ahí la idea de seguir formándose en otras áreas de conocimiento y actualizando sus saberes aún si eso implica una serie de reacomodamientos de su vida personal y laboral.

Además de lo referido a las especificidades que adquirieron las formaciones de posgrado cursadas por la entrevistada, en su discurso se advierte que estos recorridos significaron un gran esfuerzo y compromiso teniendo que organizar los tiempos de trabajo, estudio y vida personal.

Por otra parte, al indagar sobre la continuidad en su formación, la docente también señala que ha compartido espacios de conocimiento con referentes reconocidos en el campo de la OV: “(...) *he tenido profesores muy reconocidos, he estado con Veinsten, Muller, con todo el equipo de orientación del área de la psicopedagogía de Buenos Aires, me he formado fuertemente ahí*”. Por lo cual, es posible inferir que sus recorridos formativos vinculados a la OV podrían haber delineado su decisión de focalizar en el eje de la Práctica IV en intervenciones de OV dentro de la FES en la UPC. Ahora bien, cabe aclarar que las docentes nombradas como referentes de estos trayectos formativos (Veinsten y Muller) han realizado aportes significativos en el marco de la perspectiva clínica de OV, aunque en el último tiempo han enriquecido sus producciones desde la perspectiva crítica. De allí que Muller proponga categorías de género para pensar, por ejemplo, el vínculo entre la psicopedagogía y la OV (Muller, 2004) y Gelvan de Veinsten proponga en la denominación incluir al trabajo como objeto vocacional posible (además de los estudios superiores) a través de la incorporación de la palabra “Ocupacional” a la hora de hablar de OV (Veinstein, 1994).

En cuanto a la formación continua, con respecto a la participación en congresos, la docente menciona un congreso en particular: “*he participado fuertemente en una época en los congresos de las madres de plaza de mayo con todo lo que implicaba el compromiso político.*” (E1). Al ser una formación que deviene de áreas de conocimiento tales como la política y el derecho para la reconstrucción del posicionamiento epistemológico de la docente vinculado a la OV resulta significativo si se tiene en cuenta que es desde la perspectiva crítica desde la cual se recuperan los aportes de estas áreas del conocimiento. Lo anterior es lo que ha permitido enriquecer la concepción de sujeto, considerándolo como sujeto de derecho con

un pensamiento crítico, autónomo y emancipador capaz de lograr cambios y transformaciones en el mundo que lo rodea.

De modo que es posible advertir que en su trayectoria formativa, la docente de la Práctica IV, ha ido construyendo su itinerario vital, asumiendo este un carácter de temporalidad y cambio ya que su trayectoria se encuentra en un proceso de constante movimiento y sometida a transformaciones, las cuales intervienen en el sujeto y en el mismo campo de formación, puesto que como alude Rascovan (2016) los trayectorias incluyen transiciones, procesos simultáneos que se van construyendo a lo largo de toda la vida.

Sin embargo, al recuperar lo relatado por la docente, si bien se advierte que los recorridos formativos estuvieron atravesados por entradas, salidas e interrupciones, también es posible advertir una idea de continuidad y sostenimiento. Es decir, la docente no ha dejado de estudiar, lo ha realizado en diferentes carreras o formaciones, pero ha sostenido la actividad de estudio a lo largo del tiempo.

### **3.2. Trayectoria profesional**

Al igual que con la trayectoria formativa, con respecto a la trayectoria profesional, en el discurso de la entrevistada se percibe la noción de trabajo atravesada por la continuidad y el sostenimiento: *“Trabajé desde muy joven, terminé la escuela secundaria y en la misma escuela en Buenos Aires, Sagrada Familia, decidí trabajar y estudiar; así que trabajo desde los 18 años, nunca dejé de trabajar” (E1)*. El relato de la docente nos remite a pensar nuevamente en la categoría conceptual de trayectorias transicionales (Rascovan, 2016), ya que esta no sólo hace referencia a las interrupciones, sino también a las simultaneidades. Al respecto, la docente asume como algo habitual la simultaneidad del estudio y el trabajo. A su vez, en las citas expuestas con anterioridad, la docente hacía referencia a *“la vida personal” (E1)*, aludiendo a la simultaneidad con otro tipo de trayectorias vitales que podrían estar relacionadas con lo familiar, *“(…) nunca deje de trabajar y cuando tenía 23 años vine a Córdoba a vivir porque me casé acá en Córdoba” (E1)*. *“(…) También madre, docente, bueno una serie de circunstancias pero estuvo más bien vinculado a que yo soy...” (E1)*

Si bien la entrevistada no lo menciona, “la vida personal” también podría estar asociada a actividades de distensión, esparcimiento, culturales, de cuidado de la salud integral, etc.

De esta manera, se advierte el carácter simultáneo de las trayectorias transicionales, lo que también se refleja en la trayectoria laboral específicamente, ya que la entrevistada

atravesó por diversos trabajos en paralelo. Al respecto, menciona: “(...) he dado clases en escuelas secundarias mucho tiempo, trabajar con jóvenes en los procesos de OV y por supuesto también dedicada en ese momento a la docencia y a la clínica” (E1).

A continuación se recuperan las características que asume la trayectoria profesional de la docente en cuanto a los sujetos con los que trabaja y las instituciones en las que se ha desempeñado y el tipo de intervenciones que ha desarrollado.

En cuanto a las instituciones en las que se ha desempeñado y el tipo de intervenciones que ha desplegado, la docente trabajó articulando espacios de la FES con una radio del Hospital Borda a través de intervenciones de promoción de la salud mental y de actividades de capacitación: “En el Cabred también participamos de la radio “La Colifata”<sup>10</sup>, del hospital Borda y en una época trabajamos fuertemente ligados a esas actividades de capacitación”. (E1)

De esta manera, se puede dilucidar que el trabajo realizado por parte de la docente se corresponde con los abordajes psicopedagógicos de promoción de la salud, en este caso la salud mental, mediante su participación en el dispositivo institucional cuyo fin es la inclusión social con el acompañamiento de profesionales trabajando interdisciplinariamente en busca de promover los vínculos personales, familiares, institucionales y sociales. Este tipo de abordaje psicopedagógico de promoción de la salud mental se sustenta en la perspectiva de derecho, la cual se enmarca en la ley *Nacional de Salud Mental N°26657* que “reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, 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” (art. N°3). Por lo tanto, este tipo de concepciones pretenden cuestionar la hegemonía médica de la psiquiatría, en función de superar el reduccionismo conceptual recuperando aproximaciones basadas en el paradigma de la complejidad, a la hora de concebir la salud mental y por ende su abordaje, a través de estrategias interdisciplinarias e intersectoriales que consideren al sujeto de manera integral. Por ende, este trayecto profesional aporta a la construcción de un posicionamiento crítico que se articula también a la hora de pensar en las problemáticas vocacionales, tanto en lo que refiere a recuperar la perspectiva de derecho, la noción de integralidad con respecto a los sujetos y por ende los abordajes interdisciplinarios e

---

<sup>10</sup> En 1991, nace “La Colifata” una emisora radial que funciona dentro del hospital neuropsiquiátrico “Borda”. Posee la peculiaridad de ser la primera radio en el mundo conducida por pacientes de un psiquiátrico, cuyo fin es poder incluir la voz de aquellos sujetos excluidos socialmente.

Cabe aclarar que la información desarrollada no fue proporcionada por la docente por lo que se recurrió a fuentes digitales para poder establecer el análisis realizado.



intersectoriales. A su vez, Rascovan (2016) plantea que desde la OV se promueve una práctica articulada a la salud mental comunitaria para pensar las vivencias subjetivas de sufrimiento como consecuencia de los conflictos sociales.

En cuanto a la actividad docente, la entrevistada se desempeñó en numerosas instituciones, dictando diferentes unidades curriculares, tal como lo menciona a continuación:

*Trabajé antes del Cabred en la Figueroa Alcorta dando pedagogía y práctica docente después dí didáctica y bueno comencé mi carrera en relación a eso y mientras daba clase en el instituto terciario Saul Taborda llamado Instituto Sobral en las carreras de enseñanza primaria e hiper escolar, que en ese momento se llamaba el profesorado, después trabajé en el Club Universitario en la carrera de Educación Física dando las materias de los planes nuevos relacionadas con socioantropología, problemáticas, didáctica, psicología y educación. (E1)*

A su vez, además de desempeñarse como docente de la práctica IV en el Instituto Dr. Domingo Cabred y en la FES de las carreras Psicopedagogía y Licenciatura en Psicopedagogía, la entrevistada se desempeñó como docente en otras unidades curriculares, tal como lo menciona a continuación: *Comencé a trabajar en el Cabred en la cátedra psicología educacional que era del plan viejo... (E1)*

*También en el Cabred me desempeño actualmente desde hace bastante en la cátedra de práctica I que son “las demandas psicopedagógicas actuales” antes llamada práctica clínica I y en psicopedagogía laboral que es un seminario que estaba dirigido un poco a mi especialización y mi orientación ligada a la formación de OV (E1).*

Asimismo, se advierte que desempeñó roles profesionales ligados al acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes de diferentes niveles en el marco de los departamentos de orientación escolar, gabinetes psicopedagógicos o Programas Universitarios específicos: *“También fui gabinetista en la escuela San Miguel, también en ese momento como psicopedagoga de escuela secundaria ”(E1).*

*(...) en el cargo de gabinetista, después concurso al cargo de jefa de gabinete y lo gané ahí y empiezo a trabajar con la transformación de la universidad con la Secretaría y con la UPC de asuntos estudiantiles en el programa Orientación Vocacional Ocupacional y Educativa (OVOE). El programa está institucionalizado dentro del departamento técnico profesional e interdisciplinario actualmente llamado así, con mi cargo y con otras colegas que tenemos la titulación clínica para la atención de estudiantes en el acompañamiento de las trayectorias académicas tanto la atención psicológica como psicopedagógica y los proyectos*

*que integran ese programa llamado OVOE vinculado directamente a lo que son talleres de acompañamiento y estrategias, técnicas de estudios y seminarios de temas emergentes que nacen cada año de manera divergente y diferente. (E1)*

Esto se corresponde a lo planteado en las Pautas Federales ya que abogan por el sostenimiento y mantenimiento de las trayectorias educativas, asimismo, se observa su trabajo dentro de equipos de Orientación Educativa (EOE) el cual está enmarcado por la resolución de CFE N° 239/14 de la *Ley de Educación Nacional N°26206*.

Desde la perspectiva crítica de OV se consideran a las tareas vinculadas al acompañamiento de las trayectorias educativas y laborales como acciones orientadoras. Esto permite inferir que la docente se ha desempeñado en tareas vinculadas al campo de lo vocacional específicamente, en función de promover permanencia y terminalidad en los niveles obligatorios y no obligatorios del sistema educativo.

Por otra parte, la entrevistada se ha desempeñado en tareas vinculadas al asesoramiento y análisis institucional, tal como lo menciona a continuación: *(...) he sido asesora y he hecho análisis institucional de varias escuelas, algunas públicas.*

Además, la entrevistada también ha participado en el diseño o revisión de políticas públicas en el marco de entidades ministeriales, en particular con respecto a la elaboración de los diseños curriculares de diversas carreras: *“(...) participé en el Ministerio de Educación de los diseños curriculares; en una época trabajé fuertemente en eso también en los diseños curriculares cuando se empezó a transformar el Cabred en UPC, del ministerio y la vejez” (E1)* Esto permite dilucidar la aproximación a las políticas públicas educativas, las cuales, en este caso, deben bregar por garantizar el derecho de los sujetos a la permanencia y terminalidad de la educación obligatoria y no obligatoria. Nuevamente son recorridos laborales que la acercan a la perspectiva crítica de OV en tanto están mediatizados por el derecho de los sujetos.

### **3.3. Intersecciones entre la trayectoria formativa y la profesional**

Con respecto a las intersecciones entre estas categorías, se puede dimensionar que la configuración de las trayectorias formativas y profesionales son consideradas transicionales por su carácter dinámico, no lineal, ya que no responden a trayectorias preestablecidas sino que son desplegadas en escenarios socialmente inestables. A su vez, los cambios que influyen en la reconfiguración de la trayectoria vital, denotan entrecruzamientos de distintas actividades, principalmente el estudio y el trabajo, en una constante búsqueda y exploración

de sus propios objetos vocacionales. Este carácter de simultaneidad entre las trayectorias formativas y laborales está en sincronía con la vida personal de la docente que, condicionada por situaciones familiares, van conformando también su trayectoria vital.

De este modo, se ha ido produciendo su subjetividad junto con los rasgos constitutivos del contexto, las relaciones intersubjetivas con los distintos actores institucionales y con los objetos vocacionales así como las huellas significativas de las trayectorias formativas y laborales en cada institución para pensar cómo se fue construyendo su posicionamiento epistemológico en relación a la OV. Con esto se pretende dar cuenta de que existen cambios esenciales durante la vida de cada persona cuyos efectos son duraderos y a su vez, generan cambios en las concepciones, nociones, experiencias, creencias, relaciones interpersonales, valores, etc aspectos que se ponen en juego en todo posicionamiento epistemológico.

Por último, recuperamos los aportes de Rascovan (2016) para reflexionar sobre el valor otorgado al estudio y al trabajo, como actividades que a los sujetos les permiten el anclaje social, dado que al reconstruir la trayectoria formativa y profesional de la docente se podría inferir que dicho valor se encuentra claramente apropiado, puesto que su trayectoria vital está signada por un largo proceso de construcción y sostenimiento de trayectorias formativas y profesionales.

### **3.4. Práctica profesionalizante IV - Comisión vinculada a lo vocacional**

En esta categoría se construyen algunas interpretaciones en torno a los campos de conocimiento que recupera la docente para pensar la propuesta formativa de la Práctica IV en la comisión vinculada al campo de lo vocacional. También se construyen interpretaciones sobre la concepción de sujeto y de vocación que asume, sobre las instituciones con las que articula para realizar las prácticas profesionalizantes, sobre el tipo de intervenciones que realizan y sobre las estrategias y recursos que utilizan.

En relación a los campos de conocimiento la entrevistada nombra distintos marcos epistemológicos y teorías que ha recuperado a lo largo de su trayectoria formativa y profesional, los cuales sustentan el accionar de su práctica considerando las condiciones epocales. Lo comenta de la siguiente manera:

*(...) no me siento identificada con un marco teórico cerrado, adhiero a la teoría de la complejidad de Edgar Morin como también adherí en otros momentos a la epistemología de las teorías sociales críticas basados en la educación y salud, de*

*muchos autores, estoy hablando de autores claves como Freire pensando en esto de lo epistemológico ¿no? Y la complejidad me parece que hoy es un escenario fundamental para pensar el conocimiento, la transmisión y la posibilidad de capacitación. (E1)*

En primer lugar, lo anterior nos permite identificar que los marcos epistemológicos y teorías que menciona la docente se corresponden con los que recupera la perspectiva crítica. El paradigma de la complejidad es el paradigma en el cual se inscribe la perspectiva crítica según hemos definido en el contexto conceptual. Se trata de un paradigma de pensamiento que permitió superar el reduccionismo, la fragmentación y la linealidad del Positivismo, a través de lógicas dialécticas, de integración y de inclusión.

Por su parte, al considerar a la educación como emancipadora y liberadora, advertimos que la pedagogía crítica de Freire dialoga con los objetivos de las prácticas orientadoras desde esta perspectiva, aunque en un caso refieran a la educación en general y en otro a las problemáticas vocacionales en particular.

Lo mismo ocurre cuando la entrevistada menciona a la OV como un campo interdisciplinario y transdisciplinario que convoca a trabajar conjuntamente a profesionales habilitados de distintas disciplinas y en lazo con las instituciones:

*La OV tiene como esa cuestión no creo que sea disciplinar, creo que es un campo que nos convoca y que nos invita a los psicopedagogos, al campo de la psicología educacional bueno a otros profesionales que tienen injerencia en este campo a trabajar de manera conjunta y de pensar la cuestión enlazada con las instituciones y los contenidos en las escuelas secundarias tienen que estar haciendo más foco en procesos que faciliten elecciones más potentes y más interesantes a la hora de pensarse a futuro. (E1)*

*Prefiero hablar de campos en términos de Bourdieu, prefiero hablar de transdisciplina, interdisciplina en términos de la teoría de la complejidad de Morín... (E1)*

Aquí también se advierte correspondencia con lo planteado por la perspectiva crítica ya que se habla de miradas y abordajes inter y transdisciplinares así como del lazo con las instituciones. Pero más allá de la estricta correspondencia que se percibe entre lo planteado por la docente y lo propuesto por la perspectiva crítica, cabe aclarar que los campos de conocimiento que la entrevistada menciona como sustento en sus prácticas orientadoras así como la idea que remite a sus interrelaciones, permiten a su vez inferir aspectos vinculados a la concepción de sujeto y de vocación que subyacen en el posicionamiento epistemológico

vinculado a la OV de esta docente.

Es decir, se advierte un interés por parte de la docente en pensar e intervenir en los atravesamientos entre las diferentes dimensiones subjetivas, sociales, de orden político y cultural que constituyen al sujeto, recurriendo a los saberes específicos de las diversas disciplinas: psicología, psicoanálisis, pedagogía, didáctica, sociología, etc los cuales ofician de sustento en tanto permiten abordar las problemáticas vocacionales complejas en una realidad multifacética. De esta manera, los campos de conocimiento y los marcos epistemológicos que la docente menciona, permiten inferir que se asume una concepción de sujeto y de vocación propia de la perspectiva crítica de OV, ya que éstos remiten a la multidimensionalidad que constituye al sujeto así como a la mirada integral, inter y transdisciplinaria que se asume a lo hora de abordar las problemáticas vocacionales.

En sintonía con lo anterior, resulta relevante que la entrevistada hable de la OV como “campo” ya que remite a un concepto de la sociología que recupera la perspectiva crítica. De acuerdo a su discurso, es posible pensar que al posicionarse desde una perspectiva sociológica crítica como la de Bourdieu, se refiere a “campos” para advertir las relaciones intersubjetivas entre los actores y el campo social en el que se desenvuelven, es decir, en cómo confluyen las interrelaciones sociales determinadas en un espacio social específico, con una mirada multidimensional del sujeto complejo. Bourdieu (1984) manifiesta que el espacio social se constituye de tal manera que las personas se ubican en él en función del capital que concentran, tanto cultural como económico. De esta manera, en el campo social los agentes adquieren posiciones, que son claves para entender las luchas por el poder que se dan hacia adentro del campo, ya que la forma a la que se accede a una posición está inscrita en el habitus. Por éste, Bourdieu entiende un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que se adquiere mediante la práctica y orientado siempre hacia funciones prácticas. Es decir, el habitus constituye un principio generador de estrategias que le permiten a los agentes enfrentar las diferentes situaciones que se les pueden presentar en la realidad. Advertir que los campos sociales se configuran a partir de desiguales distribuciones del poder y que esto otorga lugares diferenciales a los sujetos según el capital que concentran, resulta uno de los ejes centrales que recupera la perspectiva crítica de OV para pensar sus problemáticas y modos de intervenir.

Las citas expuestas anteriormente, también refieren a la importancia del trabajo enlazado con las instituciones en el abordaje de las problemáticas vocacionales. Al respecto, si bien la entrevistada menciona la importancia del trabajo enlazado con las instituciones, al

especificar sólo hace mención a las instituciones educativas de nivel secundario. La perspectiva crítica de OV, por su parte, supone la idea de trabajo interinstitucional e intersectorial.

Tensiones como estas, de igual manera se registran cuando la docente menciona a los sujetos con los que trabaja. Allí se advierten algunas nociones que hacen a la concepción de sujeto que subyace. Así, la entrevistada menciona que trabaja con sujetos de: “(...) *todas las edades, pero principalmente con adolescentes y jóvenes*”(E1) El hecho de trabajar con sujetos de todas las edades remite a una característica distintiva de la perspectiva crítica de OV. Lo anterior se inscribe en los abordajes de promoción, los cuales se formalizan en el marco de esta perspectiva.

No obstante, cuando en el discurso de la entrevistada se especifican algunas de las franjas etarias, el primer término que utiliza “*adolescentes*”, resulta una denominación que se corresponde con la perspectiva clínica de OV, ya que supone como sustento marcos teóricos provenientes de la psicología psicoanalítica evolutiva. Desde esta perspectiva se concibe a los sujetos como sujetos de deseo, mediatizados por el inconsciente con un proyecto de vida definido que se delinea en la adolescencia y termina con el retiro. La importancia de estas elecciones derivan de la identidad vocacional y ocupacional como expresiones de la identidad del sujeto, que se logra cuando culmina la adolescencia.

Por otro lado, el segundo término que utiliza la entrevistada, “*jóvenes*”, remite a marcos teóricos correspondientes a teorías sociológicas críticas, las cuales son recuperadas por la perspectiva crítica de OV. Numerosos estudios sociológicos críticos han focalizado en el abordaje de las juventudes como categoría en la cual se advierten ciertas regularidades que hacen a las producciones subjetivas de las juventudes. Recordemos que la perspectiva crítica de OV opta por el concepto de producción de subjetividad, en lugar del de identidad, para dar cuenta de aspectos que hacen a la permanencia, a lo simultáneo, a lo transformador y a lo político. En este sentido, la concepción de sujeto que subyace en esta denominación, recupera a lo social como constituyente de la subjetividad, es decir, como una variante funcional.

De esta manera, podría decirse que algunos fragmentos del discurso de la entrevistada dan cuenta de cierta convivencia entre la perspectiva clínica y crítica de OV en el posicionamiento epistemológico de la entrevistada.

Con respecto a la vocación, específicamente, ya hemos mencionado algunos indicios que dan cuenta de una concepción situada en la perspectiva crítica. En consonancia con esto, la docente hace referencia a la simultaneidad de carreras en la vida académica, de reelecciones

que están atravesadas por transformaciones de acuerdo al contexto del sujeto. Lo expresa de la siguiente manera:

*No se elige una sola vez en la vida, puede haber reelecciones, puede haber cambios a lo largo de la trayectoria académica, puede haber carreras paralelas, puede haber muchas variantes, dónde hoy se le ha sacado un poco el romanticismo a esto de la vocación y que en realidad sirve como base para poder replantearse escenarios posibles dentro del contexto que uno habita. (E2)*

Se advierte en su discurso la descripción de las características de la vocación como una búsqueda incesante e indefinida de carreras simultáneas y diversas. Al hablar de la pérdida del romanticismo refuerza el sentido de la dimensión de la falta, dejando entrever que el sujeto no se encuentra atado a un solo objeto sino que ese deseo se traduce en la búsqueda de proyectos a futuro, lo que posibilita la exploración, elección y reelección de objetos vocacionales en los contextos sociales actuales. Esto permite inferir que la docente considera a la vocación como un proceso abierto como un ser siendo que se va construyendo-deconstruyendo- reconstruyendo a lo largo de las trayectorias vitales.

No obstante, en el discurso de la entrevistada se advierte que sólo se hace referencia a las carreras y a la vida académica. Estas ideas se corresponden con la perspectiva clínica de OV, la cual, en su etapa de surgimiento se dedicó exclusivamente al acompañamiento en las elecciones de estudios superiores. En OV, son las perspectivas psicotécnicas (desde una mirada) y críticas (desde otra mirada) las que registran al trabajo como objetos vocacionales posibles y válidos a la hora de pensar las elecciones vocacionales y las trayectorias.

En relación a las instituciones con las que articula la Práctica IV, la entrevistada comenta que, en el marco del programa OVOE, se establecen convenios con instituciones públicas y privadas. A su vez, existen intercambios intrainstitucionales en los que se desarrollan proyectos internos que posibilitan trabajos interdisciplinarios con otras carreras de la FES. La entrevistada lo expresa de la siguiente manera:

*Con respecto a desempeñarme en la práctica profesionalizante lo fui haciendo en distintas instituciones y en el Cabred también me involucré, armamos y continué con el armado del área de orientación vocacional externa donde se ofrecieron históricamente talleres gratuitos de orientación vocacional para aquellos que demandan de escuelas secundarias con convenios en instituciones en una época públicas y privadas, también hemos ido a otras instituciones a dar talleres y esto estuvo articulado desde el programa Orientación, Vocacional, Ocupacional Educativa*

*(OVOE) con la práctica IV que trabajé con la Lic. Patricia El Hay en esta última etapa y anteriormente con otro equipo de docentes. (E1)*

Y agrega:

*Con respecto a las instituciones hasta el año 2018 nosotros hicimos convenios con instituciones de escuelas secundarias privadas y estatales (...) Las articulaciones con otras cátedras las hemos hecho desde el espacio de práctica cuatro, programa OVOE, también en algunos casos hemos trabajado con el aula tic, también hemos trabajado digo... Dentro del interno ¿no? con otras carreras de la UPC; también algunos estudiantes se suman para poder contar y hablar de la experiencia de otras elecciones vocacionales, en general es bastante abierto (E1).*

Esto refleja nuevamente correspondencia con la perspectiva crítica, por un lado, al contemplar abordajes interdisciplinarios, propios de la perspectiva crítica tal como se viene mencionando. Por otra parte, al contemplar que se garanticen convenios con instituciones públicas y otorgar posibilidad de acompañamientos gratuitos a sujetos que de otro modo no podrían acceder a este tipo de abordajes, se adhiere a la perspectiva de derecho. En este sentido, el sólo hecho de que esos jóvenes cuenten con un espacio diferencial en el cual se habilita a la pregunta y la reflexión en torno a las problemáticas vocacionales, podría propiciar experiencias subjetivantes (Rascovan, 2016) para los sujetos con los que se trabaja, en tanto permiten subvertir las desigualdades existentes en la sociedad actual, no sólo en las oportunidades sino en los puntos de partida, es decir, en la desigualdad de posiciones.

No obstante, en la selección de las instituciones con las que se trabaja se advierte que sólo realizan articulaciones con instituciones educativas de nivel secundario y superior. Si bien no todas las instituciones de educación formal cuentan con espacios diferenciales como los que se proponen a través de la Práctica IV, existen dispositivos curriculares y no curriculares en ambos espacios que contemplan contenidos específicos de la OV.

En este sentido, desde la perspectiva crítica, resultaría pertinente abarcar a poblaciones que se encuentran vulnerabilizadas en su derecho a elegir qué hacer en la vida, a partir de articulaciones con instituciones sociocomunitarias (centros barriales, centros vecinales, cooperativas), instituciones educativas formales pero con modalidades alternativas a la común (jóvenes y adultos, especial, hospitalaria, en contexto de encierro etc), con instituciones inscriptas en planes o programas específicos (Programa de Educación a Distancia de Jóvenes y Adultos, Plan Fines, PIT). Se trata de abarcar a poblaciones que se encuentren fuera del sistema, o dentro pero en carácter de mayor vulnerabilidad, con el fin de promover el derecho



a elegir qué hacer en la vida, comprendido como universal.

En el marco de las articulaciones con las instituciones, a través de la Práctica IV se generan distintos tipos de intervenciones. Por un lado, se encuentran las que se realizan en nivel superior, en formato taller, ligadas al acompañamiento de las trayectorias educativas y que se focalizan en la promoción de estrategias y técnicas de estudio. Por otra parte, están las que se realizan con jóvenes que están finalizando la escuela secundaria, de tipo clínicas, con implemento de estrategias estadísticas y ligadas al acompañamiento en las elecciones vocacionales. La entrevistada lo comenta de la siguiente manera:

*(...) vinculado directamente a lo que son talleres de acompañamiento y estrategias, técnicas de estudios y seminarios de temas emergentes que nacen cada año de manera divergente y diferente. Eso lo articulamos con la práctica IV que tiene contenidos inherentes a eso y eso nos llevó de algún modo a armar ese programa colectivo ¿no?, con los compañeros. (E1)*

Además agrega:

*(...) las intervenciones tienen un modelo basado en la clínica por un lado, porque hace una escucha atenta, en algunos casos tomamos instrumentos que pueden ser estadísticos, porque hay algunas cuestiones de test de intereses, que pueden ser operativos en la virtualidad. (E2)*

Según el esquema teórico de Rascovan (2016), las intervenciones que se desarrollan desde la práctica IV son de dos tipos: pedagógicas y psicológicas. Las intervenciones pedagógicas están destinadas a sujetos que permanecen en las instituciones educativas (en este caso de nivel superior) y buscan promover el conocimiento, (en este caso sobre estrategias y técnicas de estudio propias del nivel superior); mientras que las segundas está dirigida a los sujetos que consultan a partir de una demanda específica en torno a problemáticas vocacionales (en este caso, sujetos que se encuentran finalizando la escuela secundaria y que se preguntan por su elección vocacional).

En este sentido, tal como se venía mencionando, resultaría valioso incorporar intervenciones de tipo sociocomunitarias, las cuales se incluyen en la perspectiva crítica de la OV, como intervenciones dirigidas a aquellos sujetos que están fuera del sistema o que se encuentran vulnerabilizados. Por otra parte, los términos “divergente y diferente” que utiliza la entrevistada para referirse a los temas que trabajan en la práctica refleja que se pueden tomar caminos o itinerarios diversos, paralelos, transformadores en escenarios socioculturales cambiantes. Esto advierte el posicionamiento desde el cual están pensadas las prácticas

profesionalizantes, es decir, promover la creación de dispositivos flexibles, funcionando como espacios de reflexión e intercambio, focalizados en el acompañamiento de las trayectorias en los procesos de elección y construcción de proyectos de vida futuros.

El programa OVOE, es un dispositivo que funciona dentro de la FES con el fin de acompañar a los/as estudiantes de la UPC en su trayecto formativo. También se acompaña a otros sujetos que están por fuera de la universidad en la construcción de proyectos vocacionales.

La participación de la docente en este programa, denota que es de vital importancia el acceso gratuito al acompañamiento de la OV ya sea en la elección o configuración de trayectorias , siendo un derecho de todos los/as estudiantes. Lo anterior, demuestra un posicionamiento desde la perspectiva de derecho recuperada de la perspectiva crítica.

En cuanto a las estrategias y recursos de intervención, la entrevistada hace referencia a múltiples propuestas utilizadas, correspondientes a distintas perspectivas de OV. Al respecto la docente menciona:

*(...) trabajar con entrevistas, con consultas a profesionales, charlas, por supuesto con una batería de técnicas y test que van desde las entrevistas grupales, de algunos test proyectivos, hoy se utilizan muchos test proyectivos, visión de futuro, tarjetas de RO, de relaciones objetales, también actividades lúdicas, dramatizaciones, o historias que tienen que ver con los procesos de elección de la familia... (E2)*

Además agrega:

*“(...) en algunos casos tomamos instrumentos que pueden ser estadísticos (...)” (E2)*

En las intervenciones clínicas o con objetivos terapéuticos, las entrevistas constituyen la técnica privilegiada en la cual se inscribe el uso de otro tipo de recursos. En este marco, desde la perspectiva crítica, es poco frecuente que se implementen test estandarizados, salvo que se trabajen de cierta manera particular, en conjunto con el sujeto tanto en su implementación como en su puntuación y valoración. Los test estandarizados se corresponden más bien con la perspectiva psicotécnica o, en el caso que refieran a “intereses” se corresponden más bien con la perspectiva clínica. Los test proyectivos también suelen ser característicos de la perspectiva clínica. A su vez, en el marco de la entrevista, la perspectiva crítica supone como elemento diferencial el hecho de trabajar *con* los sujetos aquellos aspectos que hacen a sus producciones subjetivas y a los lugares sociales que ocupan para evitar sentimientos de culpabilización o responsabilidad individual ante situaciones en las que lo vocacional se encuentra conflictuado, dada la condición de vulnerabilización. Al respecto,

la entrevistada no menciona este elemento diferencial, por lo tanto no es posible conocer cómo se trabaja al interior de la misma.

Por otro lado, se nombran las charlas las cuales se corresponden con abordajes de prevención o promoción, dependiendo el posicionamiento que se asuma. Si hablamos de prevención, estas estarán estructuradas en función de brindar información. Por su parte, las charlas de promoción buscarán ser participativas y favorecer el intercambio. La entrevistada no detalla cómo está pensado este dispositivo.

También, se advierte la utilización de recursos que responden a conocer la dinámica social enmarcada en el entorno familiar con intervenciones como dramatizaciones, actividades lúdicas e historias familiares. Se trata de recursos que surgieron en el marco de la perspectiva clínica, aunque pueden ser utilizadas desde la perspectiva crítica también a modo de recursos creativos y dinámicos.

A su vez, el recurso del RO es un recurso que se utiliza ampliamente desde la perspectiva crítica con la finalidad de problematizar representaciones sociales sobre las carreras y construir con los sujetos categorías de información para desplegar, posteriormente, la búsqueda.

En síntesis, las estrategias y recursos que se despliegan en las Práctica IV, demuestran variedad de posicionamientos epistemológicos y recorren las tres perspectivas de OV. Lo anterior, tomó mayor significatividad a partir de la pandemia de Covid 19 y sus consecuentes medidas de ASPO y DISPO.

En este escenario, durante el 2020 y el 2021 las prácticas profesionalizantes se desarrollaron de manera virtual. Al respecto, la docente comenta:

*Hay un antes y un después del 2019 (...) Está la cuestión de estos dos últimos años que se hizo de manera virtual, instrumental, un poco más técnica, pero que de alguna forma seguimos trabajando el recorrido, las trayectorias, esto es un proceso que a veces lo pienso de alguna manera distinta. (E2)*

La particularidad del escenario social, atravesado por una pandemia, significó un giro importante en el uso de las estrategias y los recursos que se implementaron en las intervenciones. Según el relato de la docente, la intervención reforzó su aspecto más instrumental, es decir, aquel ligado a la perspectiva psicotécnica. Al respecto, cabe preguntarse si es posible asumir posicionamientos clínicos-críticos a la hora de intervenir en OV a través de entornos virtualizados.

En lo que refiere a la reconstrucción del posicionamiento epistemológico vinculado a la OV de la docente de Práctica IV, se considera que el contexto de pandemia pudo haber profundizado el posicionamiento que de por sí la docente asume y que al parecer podría caracterizarse a modo de síntesis entre las tres perspectivas. Incluso hay fragmentos de la entrevista en donde esto aparece explicitado claramente:

*Los orientadores en la actualidad tienen propuestas diversas, pero creo que está tanto lo actuarial, lo clínico y lo social crítico en una conjugación interesante que se puede realizar hoy vía tecnología, vía entrevista o encuentros institucionales electivos que permiten esa posibilidad. (E1)*

### **3.5. Categorías emergentes del proceso de investigación**

A medida que se realizó la sistematización y el proceso de análisis interpretativo de las entrevistas se identificaron categorías emergentes que resultaron significativas para la aproximación de los objetivos propuestos. Así, fueron determinadas como categorías emergentes: el vínculo entre la OV y la psicopedagogía y el posicionamiento epistemológico como docente.

#### **3.5.1. Vínculo entre la OV y la psicopedagogía**

En relación al vínculo entre la psicopedagogía y la OV, en primer lugar, podría decirse que la entrevistada identifica claramente a la OV como una incumbencia profesional de la psicopedagogía. Así lo expresa la docente: *“La psicopedagogía es una herramienta fundamental para el lazo con el conocimiento, con el proyecto de vida y principalmente con las elecciones que esa persona puede aspirar a realizar.”* (E1)

Sin embargo, hablando sobre la OV la entrevistada advierte que: *(...) generalmente no a todos los psicopedagogos les interesa estar y aportar lo mejor(...)* (E2)

Esto se relaciona con lo planteado por Muller (2004) quien sostiene que la OV es una tarea poco elegida por profesionales de la psicopedagogía, aunque se incluya en las incumbencias profesionales.

A su vez, la docente también identifica que el campo de lo vocacional convoca a la intervención de distintos profesionales habilitados para realizar OV: *“(...) en general también hay psicólogos y también hay gente de ciencias de la educación que están habilitados para estas prácticas (...)”*(E1).

Muller (2004) explica que una de las razones por las cuales los profesionales de la psicopedagogía en pocas oportunidades eligen a la OV como campo ocupacional, tiene que ver con las disciplinas que se ubican como hegemónicas en la OV aunque en lo formativo se evidencien precarizaciones, tal es la situación de la psicología.

En relación a lo anterior, el discurso de la entrevistada nos invita a pensar que asume un posicionamiento al respecto que pretende romper con estas ideas, remitiéndose a la importancia del trabajo en equipo interdisciplinario y en red:

*(...) el desafío es trabajar con gabinetistas, con profesionales que estén formados de manera interdisciplinaria dentro de los procesos que tienen que ver con educación y con psicología (...) lo cual generalmente el desafío es el trabajo interdisciplinario, la información, el trabajo en red, el trabajo en equipo, y principalmente hoy el acceso a la información de las carreras y las ofertas educativas” (E2).*

En este sentido, la entrevistada disputa las rivalidades laborales que intentan sostener feudos ocupacionales intangibles, tal como lo menciona Muller (2004), habilitando la mirada y el abordaje interdisciplinario en OV.

Por otra parte, la autora incorpora otra línea de discusión para explicar los motivos por los cuales las profesionales de la psicopedagogía en raras ocasiones optan por la OV como campo ocupacional. Muller (2004) hace referencia a que la psicopedagogía se ha conformado ligada a lo escolar y en cuanto a la población destinataria, a las infancias como franja etaria. Por el contrario, si bien desde una perspectiva crítica de OV los abordajes pueden realizarse en cualquier etapa evolutiva, en las prácticas es claro que la OV trabaja fundamentalmente con juventudes, adulteces incluso vejezes ya sea en espacios laborales, educativos de nivel secundario o superior, sociocomunitarios, etc. Dice la entrevistada:

*Es un área que requiere de alguna manera un trabajo con los jóvenes, con los adolescentes y a veces no se encuentra a lo mejor desafiándose desde ese lugar y las problemáticas propias de estos tiempos que son muy diferentes en otros escenarios (...)*  
(E2)

Así, es posible inferir que muchos profesionales dudan de sus aptitudes para desempeñarse como orientadores. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Muller (2004) quien sostiene que la mayoría de las personas que estudian psicopedagogía son principalmente mujeres. Esto, según la autora, se encuentra relacionado con el aprendizaje sobre la identidad de género femenina, ligada a la maternidad y a la función de cuidado, protección, contención y empatía.

De esta manera, siendo la psicopedagogía una de las carreras más elegidas por mujeres, al igual que la docencia, el campo de la OV queda relegada entre las opciones, por estar focalizada en el trabajo con jóvenes y adultos y en aspectos relativos al trabajo, campo históricamente ocupado por los varones desde un lugar de privilegio.

De allí la importancia de estudiar aspectos relativos a la OV, a modo de aporte para validar la formación específica en este campo de incumbencias. Es menester la acción de los profesionales de la psicopedagogía en este campo ya que cuentan con la formación necesaria para acompañar las elecciones vocacionales y las trayectorias educativas y laborales.

### **3.5.2 Posicionamiento epistemológico como docente**

De acuerdo a los objetivos de este TFL, resultó pertinente analizar el discurso de la entrevistada para aproximarnos a los supuestos epistemológicos de la OV que se despliegan en la propuesta de la Práctica IV. Sin embargo, teniendo en cuenta la doble inscripción de la entrevistada, como profesional de la OV y como docente, consideramos valioso detenernos en algunos aspectos que hacen al posicionamiento epistemológico como docente y advertir si se encuentran en diálogo o no con el asumido en el marco de la OV.

En primer lugar, resulta pertinente resaltar el lugar que la docencia ocupa para la entrevistada. En este sentido, expresa: *“Mi lugar de formadora es clave, siempre me nombró docente y terapeuta, pero docente para mí lo llevo fuertemente como habilidad, como capacidad, como formación y bueno como elección. (E1).*

Además, agrega: *“Creo que la docencia me ha armado y me ha formado como persona y creo que es una práctica enriquecedora y en este momento de cierre que me jubilo me sigo nombrando docente y es lo que amo fuertemente” (...) (E1)*

Es posible dilucidar que la docencia ocupa un lugar privilegiado en sus elecciones vocacionales. Desde temprana edad, en el comienzo del trayecto formativo ha establecido un sólido vínculo con la docencia, considerándola inherente a ella misma y ligada al despliegue de sus prácticas profesionales.

En segundo lugar, profundizaremos en torno al posicionamiento epistemológico que la entrevistada asume a la hora de pensar como docente la relación entre teoría y práctica. Cabe aclarar que la práctica IV se encuentra en el cuarto año de la formación al igual que la unidad curricular de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO). Al respecto, la docente menciona que existe una dificultad en articular la teoría y la práctica ya que varios alumnos se encuentran cursando la práctica IV, pero no han aprobado o cursado la asignatura OVO. En

este sentido la docente asiente que hay que trabajar en el diseño curricular para que los alumnos puedan hacer las prácticas profesionalizantes teniendo conocimientos y herramientas para abordar las intervenciones. Veamos como lo manifiesta la docente:

*Siempre ha habido un poco de dificultad desde la práctica IV, y con la práctica que nosotros hacemos de orientación, de articulación con la cátedra, a eso lo digo porque es algo que a futuro se va a modificar, eso es una de las transformaciones que se va a considerar, para que también se integre, se articule, pero como la materia está un poco más avanzada, muchos estudiantes que hacen práctica IV, no tienen orientación, entonces hay que revisar un poquito el diseño curricular. (E2)*

Cabe preguntarnos aquí en torno al posicionamiento que asume la docente a la hora de pensar la relación entre teoría y práctica, ya que pareciera que se parte del supuesto de considerar que los estudiantes deben estudiar la teoría para luego aplicarla en las prácticas, desde una lógica más de tipo instrumental, positivista. Algunas de las autoras que retomamos en el contexto conceptual proponen una relación entre teoría y práctica que pretende superar esta dicotomía, focalizando en un tipo de relación dialéctica. Sin embargo, puede que lo anterior no se encuentre relacionado directamente con el posicionamiento de la docente sino con la escasa articulación entre las dos unidades curriculares. Los tipos de intervenciones con objetivos terapéuticos en OV implican abordajes sumamente específicos que requieren de un estudio particular para poder desarrollarlos sin ejercer iatrogenia. Estos contenidos, en la asignatura OVO son dictados cada año en el segundo cuatrimestre, tiempo durante el cual, por lo general, se desarrollan las Prácticas Profesionalizantes. No obstante, durante la primera mitad del año, la asignatura aborda las especificidades de la OV y sus problemáticas, razón por la cual, los abordajes de promoción podrían desarrollarse adecuadamente en la Práctica IV. Incluso se podrían recuperar los contenidos de la Práctica I, la cual se encuentra focalizada en abordajes de prevención y promoción en psicopedagogía, pudiendo la Práctica IV asumir el tinte diferencial al proponerse estos abordajes centrados en el campo de lo vocacional. Esto no implicaría necesariamente quebrantar las articulaciones con escuelas secundarias, sino proponer abordajes de promoción en estas instituciones, quizás en articulación con los espacios curriculares específicos que abordan contenidos vinculados a la OV. Incluso resultaría una intervención de valor, si se tiene en cuenta que, por lo general, los docentes que se encuentran ocupando estos espacios curriculares tienen escasa formación en el campo de lo vocacional.

Por otro lado, nos parece interesante rescatar que la docente menciona como tarea pendiente revisar el diseño curricular de la carrera. Más allá de que las articulaciones entre las unidades curriculares podrían profundizarse, resulta valioso que la docente identifique aspectos a revisar sobre el plan de estudios, en sintonía con lo propuesto por Garay (2016) quien afirma que las instituciones educativas de formación escasamente reflexionan y analizan las propias cuestiones institucionales que hacen a lo formativo, incluido lo curricular.

Por último, resulta significativo que en el discurso de la entrevistada, la docencia aparece vinculada fuertemente con la tarea psicopedagógica clínica. Al respecto dice:

*Cuando uno toma como práctica la docencia y el trabajo de escucha clínica y terapéutica de alguna manera hace lazo con el otro de una forma diferente y creo que los conocimientos, las actualizaciones y los nuevos enfoques tienen que mirar siempre a esta pregunta que se hace el sujeto en relación a una demanda específica a lo mejor a una demanda desconocida pero esa articulación de la clínica con la docencia me permite poder hacer más específico mi trabajo en relación a lo que es transmitir, aprender, enseñar, nutrirse de técnicas y de recursos pero principalmente la oralidad es fundamental, la forma de conectarse con el otro. (E1)*

Podría pensarse que la clínica psicopedagógica imprime una impronta diferencial en el ejercicio de la tarea docente de la entrevistada, posibilitando otro tipo de escucha y oralidad.

Por otro lado, la docente hace una reflexión crítica y ética en cuanto a la evaluación de su propia práctica, utilizando herramientas de autoevaluación anual con formato virtual o personal a los alumnos que le permitan tener una aproximación de los resultados esperados, lo cual es herramienta útil para el desempeño dentro de la cátedra. Lo comenta de la siguiente manera:

*Armo un instrumento de evaluación, auto evaluación de manera tal que me pueda permitir a mí revisar mi programa, mis prácticas, si a veces lo hago oral, a veces escrito, pero en general siempre lo realizo a fin de año. (E1).*

Es posible advertir que al evaluar su propia práctica mediante la devolución de sus estudiantes, obtiene información para trabajar sobre la metodología y el diseño del proyecto realizado y así poder cotejar las intenciones de partida con las concreciones resultantes. Esto le permite conocer si lo que hace, cuando lo hace y del modo que tiene de plantear o eludir ciertos contenidos curriculares, generan espacios de intercambio de saberes entre ella y los estudiantes.



Este análisis de sus propias prácticas le permite reconsiderar “aquello que se está haciendo” en el mismo momento del proceso, desplegando una actividad de pensamiento crítico, complejo y reflexivo sobre la práctica científica y profesional.

Se podría advertir que la opinión de los estudiantes podrían influir en su planificación de las prácticas y de los sujetos en estas prácticas. Al respecto la docente comenta: (...) *“siempre esos intercambios son muy válidos a la hora de pensar las prácticas y los nuevos escenarios con los jóvenes y con los estudiantes.”*(E1). De modo que estos intercambios delimitan las nuevas demandas y nuevas miradas de llevar a cabo la práctica profesional. Así, dirá Bertoldi (2016) para potenciar el desarrollo del campo de la orientación vocacional desde una mirada psicopedagógica es preciso reflexionar epistemológicamente partiendo del uso estratégico del conocimiento.

En síntesis, podría decirse que en la propuesta de enseñanza también coexisten improntas referidas a las tres perspectivas de la OV.

## **Reflexiones y consideraciones finales**

A partir del análisis expuesto se establecieron aproximaciones interpretativas en torno a los supuestos epistemológicos vinculados a la OV que despliega la docente de la UC Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía perteneciente a la FES de la UPC.

Se establecieron una serie de categorías que permitieron reconstruir el posicionamiento epistemológico de la docente de Práctica IV con respecto al campo de lo vocacional. Para ello se hicieron indagaciones sobre sus trayectorias formativas y profesionales, advirtiéndose entrecruzamientos con otro tipo de trayectorias vitales. A su vez, la reconstrucción del posicionamiento epistemológico fue posible a través de la indagación de los campos de conocimiento que retoma la docente en el marco de su propuesta de enseñanza, las concepciones de sujeto y de vocación que subyacen, las instituciones con las que se articula, el tipo de intervenciones que se realizan, las estrategias y recursos que implementan en las intervenciones de la práctica IV.

En cuanto a las trayectorias formativas, el acercamiento de la entrevistada a la docencia tuvo como antecedente a su madre desempeñando dicha actividad. Además, al finalizar sus estudios de nivel secundario optó por la especialidad en orientación docente evidenciando huellas subjetivas de su vida familiar y de su paso por los circuitos institucionales que incidieron en su formación académica y en su labor en el campo educativo.

Las carreras de grado y posgrado se han conformado en áreas de conocimiento relacionadas a la educación, ya que primero comienza formándose como profesora en Ciencias de la Educación. Su constante búsqueda de objetos vocacionales la llevan a incursionar en la psicología y luego en la psicopedagogía, allí se produce un encuentro con algunos referentes de la OV. De allí que la propuesta formativa de Práctica IV se focalice en este campo que constituye una incumbencia profesional delimitada por la ley de ejercicio profesional 7619.

Su trayectoria formativa y profesional ha estado sometida a múltiples cambios y transformaciones pero a su vez ha demostrado continuidad y sostenimiento. El carácter simultáneo de las trayectorias transicionales se observa en los trabajos y formaciones paralelas que lleva a cabo la docente, lo que favoreció enriquecimientos en su posicionamiento epistemológico, registrándose trayectos relacionados con aspectos que recuperan las diversas perspectivas de la OV.

En cuanto al desarrollo de la práctica IV con eje en OV, la entrevistada deja entrever en su discurso los supuestos epistemológicos de este campo, es decir, cierto tipo de elecciones

teóricas, nociones y metodologías evidenciando su posicionamiento epistemológico como profesional de la OV.

Los marcos epistemológicos y teorías que menciona la docente se corresponden con los aportes recuperados de la perspectiva crítica, denotando su adhesión al paradigma de la complejidad que supera el reduccionismo del positivismo, a partir de la introducción de dimensiones subjetivas, sociales, políticas y culturales que constituyen al sujeto y a las problemáticas vocacionales. De esta manera, recurre a los saberes específicos de diversas disciplinas, tales como la psicología, psicoanálisis, la pedagogía, la didáctica, la sociología, etc, para pensar al sujeto desde una mirada integral. De esta manera, la docente concibe al sujeto desde el paradigma de la complejidad considerando la realidad multifacética que lo interpela.

Por su parte, la vocación es comprendida como una búsqueda incesante e indefinida de carreras simultáneas y diversas, que se puede ir construyendo-deconstruyendo-reconstruyendo a lo largo de las trayectorias vitales. Esto muestra indicios de que se posiciona epistemológicamente desde la perspectiva crítica de la OV. Estas concepciones de sujeto y de vocación sustentan las intervenciones que se realizan en práctica IV.

A su vez, el tipo de instituciones con las que se articula en la propuesta formativa de la Práctica IV permiten contemplar que la docente adhiere a la perspectiva de derecho, ya que se trabaja con instituciones públicas de nivel secundario y superior, a través de diferentes tipos de intervenciones que resultan accesibles a los sujetos.

Las intervenciones que se realizan abarcan tanto abordajes de promoción (de tipo pedagógicos) como con objetivos terapéuticos (de tipo psicológicos). Al respecto, no fue posible indagar con profundidad el modo en el que estas intervenciones se despliegan, en función de identificar la perspectiva en la cual se inscriben. Sin embargo, la información reconstruida permite vislumbrar aspectos propios de las tres perspectivas de OV.

Cabe destacar la influencia de la particularidad del escenario social durante los últimos años, donde el despliegue de las prácticas estuvieron atravesadas por distintas transformaciones sociales, educativas acordes a los tiempos de pandemia. Este escenario dificultó el empleo en el uso de recursos ligados a la perspectiva clínica y crítica, ya que según el relato de la docente, la intervención reforzó su aspecto más instrumental, ligado a la perspectiva psicotécnica.

Algunos aspectos que la docente apropia de la perspectiva crítica podrían enriquecerse a través de incluir abordajes que incluyan a sujetos vulnerabilizados, es decir, sujetos que no son considerados sujetos con derecho a elegir qué hacer en la vida. Lo anterior, supone diversificar las instituciones con las que se articula así como las estrategias y recursos que se diseñan e implementan.

En cuanto a la categoría emergente relacionada con el vínculo entre la OV y la psicopedagogía se pudo apreciar que la entrevistada identifica claramente a la OV como una incumbencia profesional de la psicopedagogía. A su vez reconoce que la OV es una práctica en donde intervienen otros profesionales destacando la importancia del trabajo interdisciplinario y en red. Su posicionamiento en torno a este asunto demuestra la importancia de superar las rivalidades entre los campos de conocimiento.

Teniendo en cuenta la doble inscripción de la entrevistada, como profesional de la OV y como docente, se rescata que la docencia ocupa un lugar privilegiado en sus elecciones vocacionales ya que, en el comienzo del trayecto formativo, desde temprana edad, la entrevistada estableció un sólido vínculo con dicha actividad. En este marco se advierten diversos aspectos relacionados a las diferentes perspectivas de OV, que tienen su impronta particular en el oficio de enseñar que construye la entrevistada. Lo desarrollado hasta aquí nos permite pensar que los supuestos epistemológicos vinculados a la OV de la entrevistada, no sólo imprimen un modo particular de hacer OV como actividad psicopedagógica, sino también como docente.

Así, las perspectivas epistemológicas vinculadas a la OV se relacionan con las decisiones y acciones que la entrevistada despliega tanto en su actividad profesional orientadora como en la docente.

Existen innumerables desafíos que interpelan a los profesionales de la orientación vocacional, pero no existe una sola manera psicopedagógica de hacer OV. Al respecto es menester traer a colación a Muller (2004) quien plantea que la complejidad existente en estos campos de trabajo, el entrecruzamiento de sus variables y las cuestiones emergentes, hacen imprescindible que se trabaje con rigor y con espíritu creativo y dinámico para profundizar en la reelaboración teórica y en propuestas operativas, en pos de promover nuevos espacios de reflexión para futuros profesionales de la OV.

En lo que refiere al proceso de investigación, en las instancias iniciales, la búsqueda de antecedentes se vio dificultada por el escaso material referido a la temática abordada.

Posteriormente, el contexto de pandemia limitó las técnicas de reconstrucción de la información que eran posibles de ser implementadas. El contexto imposibilitó realizar observaciones participantes de manera presencial, para la toma de registros en campo, motivo por el cual se trabajó con entrevistas semiestructuradas desde la virtualidad. Lo anterior supuso otra dificultad, ya que al realizar entrevistas por medio de un soporte tecnológico, se perdió la oportunidad de observar los gestos, las actitudes y expresiones corporales del sujeto, las cuales en ciertas oportunidades permiten construir otro tipo de significaciones. Lo mencionado anteriormente dificultó la posibilidad de profundizar en ciertos aspectos que hubieran resultado relevantes para los objetivos propuestos.

En otro orden, considerando que el proceso de investigación es inacabado, a continuación se formulan algunos interrogantes que podrían recuperarse para futuras investigaciones: La coexistencia de aspectos vinculados a diferentes perspectivas epistemológicas sobre la OV en el posicionamiento de la docente de Práctica IV ¿qué incidencia tiene en la formación de futuros profesionales de la psicopedagogía? ¿Y en los sujetos destinatarios de las prácticas profesionalizantes? Estos temas podrían encauzar futuras investigaciones que puedan resultar de valor para los estudiantes que quieran incursionar en las prácticas de la OV dentro del campo psicopedagógico, como así también a futuros docentes de esta unidad curricular.

Esta mirada integral y multidimensional sobre una trama tan compleja denota que el campo psicopedagógico orientador está escaso de producciones teóricas, por lo que se considera satisfactoria que esta práctica de investigación resulte un aporte significativo en este campo para los futuros estudiantes de la FES que decidan incursionar en el mismo y para aquellos actores institucionales que circulen en el ámbito universitario.

Para finalizar cabe señalar que la producción del TFL implicó un arduo trabajo en equipo, un verdadero desafío para construir acuerdos en el marco de las diversas subjetividades y trayectorias de los integrantes del grupo.

## **Bibliografía**

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Argentina. *Ley Nacional de Educación Superior. Ley N° 24.521*. Sancionada el 7 de agosto de 1995.
- Argentina. *Ley Nacional de Salud Mental. Ley N° 26.657*. Sancionada el 25 de noviembre de 2010.
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 74-98. Recuperado a partir de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205>
- Azar, E. Gómez, S Comp. (2017). Cap. 7: Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar. (105-132). Buenos aires: Editorial Brujas.
- Barrón Tirado, C. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56, Recuperado de ISSN: 1887-4592
- Bertoldi, S. (2013) Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios público/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual.
- Bertoldi, S. (2016). Prácticas psicopedagógicas, epistemología e investigación. *Revista de Actualidad Psicopedagógica Aprendizaje Hoy*, 36 (95).
- Bohoslavsky, R. (1971). *Orientación vocacional. La estrategia Clínica*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bohoslavsky, R. (1975). *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Bourdieu, P. (1984) *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Cabral, B. & García, C. T. (1997). El género. Una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos. Ensayo y Error. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*.

- Cañizales, Y. (2015) *Fundamentación epistemológica de la práctica profesional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador* (Tesis de posgrado). Universidad pedagógica experimental libertador.
- Cisterna Cabrera, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), pp. 61-71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- Córdoba. Consejo directivo provincial. Ley N° 7619/87. Sancionada el 17 de noviembre de 1987.
- Córdoba. Universidad Provincial de Córdoba. (2007). Ley de creación N°9375.
- Córdoba. Universidad Provincial de Córdoba. (2018). *Reglamento de Práctica*. Facultad de Educación y Salud.
- Córdoba. Universidad Provincial de Córdoba. *Resolución N° 0045*. Sancionada el 15 de mayo de 2018.
- Córdoba. Universidad Provincial de Córdoba- Agencia Córdoba Cultura. (2015) *Resolución N°0179*. Plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía.
- Coronado, M. y Gomez Boulín, M. (2016). Cap.1: La educación superior como horizonte y escenario educativo. *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior: análisis de trayectorias estudiantiles*. Buenos Aires.
- Crites, J. (1974). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 10 (25).
- Etchegorry, M. (2018) *La puesta en marcha de un dispositivo pedagógico e institucional para el desarrollo de prácticas científicas en el contexto de "prácticas del conocimiento psicopedagógicas"*. En II Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. ISSN 2545-6288.
- Filidoro, N. (2018) Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía • 15 (1), p. 42-50.
- Freidson, E. (1986). Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. *Revista francesa de sociología*, págs. 431-443 [vol. 27, No. 3, Sociologie de l'Art et de la Littérature \(julio - septembre de 1986\)](#)
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: Estado del arte. *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-2698200100030003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698200100030003&lng=es&tlng=es).

- García de Fanelli, A. (1994) *Acceso, abandono y graduación en la Educación Superior Argentina*. Debate 5, SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina.
- Garay, L. (2016) Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen*, 13 (2), 72-80. Recuperado de <https://dialnet.unrioja.es/descarga/articulo//5889110.pdf>
- Giannone, M. Gómez, M. (2011). *La psicopedagogía... a la distancia*. Córdoba: edición fundación Mannoni.
- Giroux, H. (2008). *La Universidad Secuestrada*. Miranda: Centro Internacional Miranda.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, (9), 43-58. ISSN 1850-3853
- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. En Ruz, R & Coquelet, J. Editores: Convivencia escolar y calidad de la educación. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jiménez, M. (2016). *Trayectoria profesional y movilidad horizontal de docentes*. En Globalización y organizaciones educativas: Comunicaciones: XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 331-340).
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 10 (18), p. 26.
- Laino, D. (2012). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen*, 14(9), 1-8.
- Lozano Andrade, I (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (pp. 1-25).
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En: Vasilachis, I. (Ed.), Estrategias de la investigación cualitativa (pp.65- 105). Barcelona: Gedisa.
- Müller, M. (2004). *Orientación Vocacional Ocupacional Profesional: Un área de trabajo también para psicopedagogos*. Descubrir el camino. Bonum editorial.
- Müller, M. (2008). *Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica* (6a.ed.). Buenos aires: Bonum.
- Múnera Cuartas, L. (2018). *Orientación Vocacional y/o Profesional y Sociedad Contemporánea: La Orientación Vocacional y/o Profesional ofrecida en Escuelas*



- Medias en Santiago de Cali-Colombia* ( Tesis de posgrado) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Pansza Gonzalez, M. (2005). *Pedagogía y Currículo* (10a.ed.). México: Editorial Gernika. (pp 11-15).
- Pérez Cabaní, M. (1998). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Revista Aula de Innovación Educativa* 84. (Cuadernos de Educación, n. 28) Recuperado en: <https://xdoc.mx/documents/orientacion-educativa-e-intervencion-psicopedagogica-5e051505a52cb>
- Pesquini Duran, J. (2012). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9 (23).
- Rascovan, S. et al. (2004) *Juventud, educación y trabajo. Debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (2005) *Orientación vocacional: una perspectiva crítica* (1a.ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana Orientación Educativa*, 10(25), pp. 47-54. ISSN 1665-7527.
- Rascovan, S. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. (1a.ed.). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante* (1a.ed.). Buenos aires: Paidós.
- Sacristán, J. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Murata.
- Saez López, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación* (20), pp. 183-204. Recuperado en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:425-Jmsaez-1085>
- Sánchez, M y Sáez, J. (2003) Introducción en Sánchez , M; Carreras, J Svensson.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Steiman, J. (2007). Cap. 1: Los proyectos de cátedra. *Más Didáctica -en la educación superior-*. Miño y Dávila-UN SAM (en prensa).
- Suriani, B. (2003). *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

- Taylor S. J. / Bogdan R. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Piados.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3 (4), 37-46. Recuperado en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/469691>
- Vargas, R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2).
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006) *La investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Edit. Gedisa. Pp. 23-60.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa* [92 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30. Recuperado en: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>
- Veinsten, S. (1994). *La elección vocacional-ocupacional (Estrategias - Técnicas)*. Buenos Aires: Ed. Marymar.

## ANEXO I: Categorización de Conceptos

Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagar la trayectoria formativa y profesional de la docente de la UC.</li> </ul>	Trayectoria formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carreras de grado.</li> <li>- Carreras de posgrado.</li> <li>- Formación continua.</li> </ul>
	Trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituciones en las que trabajó.</li> <li>- Tareas que desempeñó.</li> <li>- Trabajo actual.</li> </ul>
	Intersecciones entre trayectoria formativa y trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad</li> <li>- Simultaneidad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las propuestas de práctica de la UC.</li> <li>- Identificar las concepciones, teorías y metodologías que sustentan dichas propuestas.</li> </ul>	Práctica profesionalizante IV - Comisión vinculada a lo vocacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campos de conocimiento.</li> <li>- Concepción del sujeto.</li> <li>- Concepción de vocación.</li> <li>- Instituciones con las que articula.</li> <li>- Tipo de intervención que se propone.</li> <li>- Estrategias de intervención y recursos.</li> </ul>

## **ANEXO II: Transcripciones de Entrevistas**

**E: Entrevistada, A: Entrevistadora.**

### **Entrevista 1 (E1)**

A: ¿Cuál es su nombre?

E: Graciela Roxana Perícola

A: ¿Qué edad tiene?

E: Mi edad es 56, y pronto cumpliré 57.

A: ¿Cómo fue su paso por la educación superior y universitaria?

E: En cuanto a la trayectoria, bueno, yo he hecho primero la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación de la Universidad del Salvador en Buenos Aires, después hice le vamos a decir una parte a la mitad de la carrera de Psicología en la Nacional, acá en Córdoba, y eso me habilitó para poder, en la Universidad Blas Pascal, hacer mi cierre eligiendo la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, lo cual eso implicó de alguna manera un reconocimiento de equivalencias de las carreras anteriores, más las específicas. En ese momento la titulación de la Pascal era Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado universitario en Psicopedagogía y la especialidad en clínica.

Después mi recorrido laboral y mi proceso de alguna manera estuvo siempre vinculado a que yo he dado clases en escuelas secundarias mucho tiempo, trabajar con jóvenes en los procesos de orientación vocacional y por supuesto también dedicada en ese momento a la docencia y a la clínica, lo cual me llevó hacer el Doctorado en Psicología en la Universidad del Salvador.

El trayecto formativo de alguna manera está vinculado, de alguna forma, a la tarea docente y al proceso terapéutico.

A: ¿Con qué otros títulos cuenta?

E: Otras titulaciones, tengo una especialidad en Sociología de la Educación de la Flacso Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y bueno, posgrados (varios) vinculados a la

didáctica y a otros aspectos, que están vinculados a la educación y a la participación de congresos.

A: ¿Qué fue lo que la llevó a elegir esta profesión?

E: Bueno quizás la vida misma, quizás uno en la escuela secundaria. Yo tuve mi escuela secundaria en el momento que lo realicé en Buenos Aires, en la Sagrada Familia, en ese momento era una escuela religiosa confesional. También madre docente, bueno una serie de circunstancias pero estuvo más bien vinculado a que yo soy, bueno me recibí de Bachillerato con Orientación Docente, lo cual en ese momento esos planes estaban muy relacionados a esas cuestiones y la verdad que siempre me interesó el trabajar con otros, el enseñar, siempre tuve como un deseo y una inclinación vinculada a lo que es la transmisión.

Trabajé desde muy joven, terminé la escuela secundaria y en la misma escuela, en Buenos Aires Sagrada Familia, decidí trabajar y estudiar. Así que trabajo desde los 18 años, lo cual pueden hacer los cálculos de la cantidad de años que hace que trabajo, nunca deje de trabajar y cuando tenía 23 años vine a Córdoba a vivir porque me casé acá en Córdoba y lo cual nunca deje de trabajar y después trabajé acá en escuelas confesionales, privadas y públicas.

A: ¿Hace cuantos años ejerce el rol como profesional psicopedagoga? ¿Y cómo orientadora?

E: Emm... bueno los tiempos que me desempeño desde que estoy en Córdoba son 34 años de servicio y de antigüedad tengo casi 39.

A: En cuanto a la formación profesional, ¿cree usted que influyeron esos cambios en sus prácticas?

E: ¿Cómo influyó mis cambios? Y fuerte por eso yo no adhiero mucho a los campos disciplinares, no me pienso como psicopedagoga, no me pienso como ciencias de la educación, cuando hice el doctorado en Psicología que lo terminé en el 2013, me llevó bastante tiempo porque trabajando, con la vida personal y demás, me llevó tiempo. Eso implica un doctorado un gran compromiso y tomé como decisión elegir mi tesis vinculada al arte y al psicoanálisis. Las prácticas que dan cuenta decía el artista en el campo de las artes visuales lo cual me llevo hacer todo un trabajo de investigación en la Figueroa Alcorta y en el campo artístico de la provincia de Córdoba, tanto de la Universidad Nacional, pero principalmente de la Figueroa Alcorta y ese lazo con el psicoanálisis que me formé de manera también paralela, me llevó a desempeñarme fuertemente en esa elección ¿no?

A: ¿En qué profesión se desempeña actualmente?

E: Mi profesión está vinculada a mi titulación, yo siempre digo que soy docente y terapeuta.

A: ¿Cómo llegó a desempeñarse como profesional de la orientación en el Cabred?

E: Como docente trabajé mucho dando clases en muchísimas materias vinculadas al campo de la ciencia de la educación que te habilita en muchas, metodologías de la investigación, psicología, filosofía, sociología, problemáticas filosóficas, bueno, después teorías de la investigación didáctica, seminarios, educación de adultos, haber... Metodología del aprendizaje, bueno, ya ni me acuerdo pero varias y después comencé a trabajar en el Cabred en la cátedra psicología educacional que era del plan viejo y después concurre para el cargo de gabinetista. Estamos hablando de otros tiempos cuando era instituto terciario, después que hice ese concurso concursé también en ese entonces para materias que estaban vinculadas al campo de la psicopedagogía.

A: Además de trabajar en el instituto Cabred ¿Trabajó en otra institución educativa como docente, orientadora o psicopedagoga? ¿Cómo fue su experiencia en ese lugar?

E: Si. He trabajado en instituciones públicas y privadas, o sea, perdón de gestión privada y de gestión estatal, todas son públicas en nuestro país y la experiencia ha sido como docente, como gabinetista y como asesora.

Trabajé antes del Cabred en la Figueroa Alcorta dando pedagogía y práctica docente después dí didáctica y bueno comencé mi carrera en relación a eso y mientras daba clase en el instituto terciario Saul Taborda llamado Instituto Sobral en las carreras de enseñanza primaria e hiper escolar que en ese momento se llamaba el profesorado, después trabajé en el Club Universitario en la carrera de educación física dando las materias de los planes nuevos relacionadas con socioantropología, problemática, didáctica, psicología y educación, también fui gabinetista en la escuela San Miguel, también en ese momento como psicopedagoga de escuela secundaria y he sido asesora y he hecho análisis institucional de varias escuelas, algunas públicas. Estuve en el IPEM 206 Fernando Fadher que prácticamente lo fundamos y lo armamos, participé en el ministerio de la educación de los diseños curriculares; en una época trabajé fuertemente en eso también en los diseños curriculares cuando se empezó a transformar el Cabred en universidad provincial, del ministerio y la vejez. Trabajé en materias “sujetos de la educación” que la conformé en ese momento y la armé yo también, tuve una

acción bastante importante en ese momento en el ministerio trabajando los diseños curriculares y qué más puedo decir.

A: ¿Cuánto tiempo viene desempeñándose en la docencia y dentro del Cabred?

E: En el Cabred estoy desde el año 2004 y antes estaba en esa cátedra que era psicología educacional en ese caso ingresé como suplente dos años anteriores.

A: ¿Cómo llegó a desempeñarse como profesora en una cátedra de prácticas profesionalizantes?

E: Con respecto a desempeñarme en la práctica profesionalizante lo fui haciendo en distintas instituciones y en el Cabred también me involucré, armamos y continué con el armado del área de orientación vocacional externa donde se ofrecieron históricamente talleres gratuitos de orientación vocacional para aquellos que demandan de escuelas secundarias con convenios en instituciones en una época públicas y privadas, también hemos ido a otras instituciones a dar talleres y esto estuvo articulado desde el programa OVOE con la práctica IV que trabajé con la Lic. Patricia El Hay en esta última etapa y anteriormente con otro equipo de docentes.

A: ¿Qué tipo de coordinación existe entre las prácticas profesionalizantes que preside y el Equipo de Orientación Educativa (EOE) del Cabred? ¿Cómo realizan las coordinaciones?

E: Con respecto, a ver... la práctica 4 nace del lazo y del trabajo de proyecto del programa OVOE, que eso empieza a surgir cuando yo estoy en el cargo de gabinetista después concurso al cargo de jefa de gabinete y lo ganó ahí y empiezo a trabajar con la transformación de la universidad con la Secretaría y con la UPC de asuntos estudiantiles en el programa OVOE. El programa está institucionalizado dentro del departamento técnico profesional e interdisciplinario actualmente llamado así, con mi cargo y con otras colegas que tenemos la titulación clínica para la atención de estudiantes en el acompañamiento de las trayectorias académicas tanto la atención psicológica como psicopedagógica y los proyectos que integran ese programa llamado OVOE (Orientación Vocacional Ocupacional y Educativa) vinculado directamente a lo que son talleres de acompañamiento y estrategias, técnicas de estudios y seminarios de temas emergentes que nacen cada año de manera divergente y diferente. Eso lo articulamos con la práctica IV que tiene contenidos inherentes a eso y eso nos llevó de algún modo a armar ese programa colectivo ¿no?, con los compañeros.

A: Además de la cátedra de práctica IV ¿Se encuentra a cargo de otra unidad curricular?  
¿Cuál?

E: También en el Cabred me desempeño actualmente desde hace bastante en la cátedra de práctica I que son “las demandas psicopedagógicas actuales” antes llamada práctica clínica I y en psicopedagogía laboral que es un seminario que estaba dirigido un poco a mi especialización y mi orientación ligada a la formación de orientación vocacional.

A: ¿Qué destacaría del instituto Cabred en relación a su trabajo?

E: Muchas cosas hay un intercambio, conocimiento, motivación hay cosas muy positivas que son los alumnos, estudiantes perdón, que eso he conocido estudiantes brillantes con valores sumamente interesantes a la hora de elegir la carrera, colaboradores, solidarios y con un gran esfuerzo para estudiar lo cual siempre ha sido un gran aprendizaje para mí. Mis grandes docentes han sido mis estudiantes y con respecto a lo negativo a veces hay cosas que hay que ver lo endogámico en las instituciones esas referencialidades históricas que a veces quedan como ancladas y esa hiper necesidad todo el tiempo competitivo que a veces hay que revisar, pero bueno es parte de la lógica ¿no?

A: ¿Qué cuestiones didácticas tiene en cuenta para construir su propuesta de enseñanza? ¿Qué herramientas considera relevantes a la hora de planificar sus clases?

E: Las herramientas que considero relevante a la hora planificar clases yo uso mucho el cine como contenido en el aula, estudio de casos, todo lo que implica lo audiovisual, la narrativa cinematográfica creo que es un buen elemento también me he formado y he dado capacitaciones vinculadas al cine como contenido en el aula, bueno y estrategias tecnológicas actuales que me parece importante, lo lúdico también, la narrativa de la experiencia en relación a los casos y por supuesto bibliografía pertinente a tales efectos.

Al ser de Ciencias de la Educación trabajo lógicas didácticas y me he formado con un postgrado en didáctica con la profesora bilingüe he tenido profesores, lo mismo en el doctorado, muy reconocidos he estado con Vainstein, Muller con todo el equipo de orientación del área de la psicopedagogía de Buenos Aires, me he formado fuertemente ahí, y también dentro del doctorado y en otras capacitaciones he participado fuertemente en una época en los congresos de la madres de plaza de mayo con todo lo que implicaba el compromiso político. Desde el Cabred también participamos de la radio “La Colifata”, del



hospital Borda y en una época trabajamos fuertemente ligados a esas actividades de capacitación.

A: ¿Sus concepciones han ido cambiando a lo largo de su trayectoria como profesional? ¿Cómo cree que ha sido el cambio?

E: Con respecto a estas concepciones, bueno, a medida de que va cambiando el tiempo las trayectorias van haciendo foco en la orientación vocacional, en el acompañamiento académico de nivel superior y a la orientación vocacional (elección de la carrera) y mundo laboral hoy principalmente que hace tanto en la clínica como en las instituciones he podido abordar.

A: Algunos autores definen a la psicopedagogía como una disciplina ¿Usted cómo la considera? ¿Por qué?

E: Bueno la pongo en juego, yo creo que no, que es una interdisciplina, que hay que trabajar los procesos interdisciplinarios, y trabajo en equipo y colectivo, no me siento identificada con un marco teórico cerrado, adhiero a la teoría de la complejidad de Edgar Morin como también adherí en otros momentos a la epistemología de las teorías sociales críticas, basados en la relación educación y salud de muchos autores, estoy hablando de autores claves como Freire, pensando en esto de lo epistemológico ¿no? Y la complejidad me parece que hoy es un escenario fundamental para pensar el conocimiento y la transmisión y la posibilidad de capacitación.

A: ¿Cuál es el rol del psicopedagogo en la actualidad?

E: Diverso no es solo trabajar con proceso de aprendizaje específico sino acompañamiento en toda su dimensión que implica de alguna manera un proyecto subjetivo e intersubjetivo con sus etapas no es cierto Pero creo que lo más interesante es pensar ese lazo con el aprender y con el conocer.

A: ¿Cómo interviene la psicopedagogía en el ámbito de la OV?

E: La psicopedagogía es una herramienta fundamental para el lazo con el conocimiento, con el proyecto de vida y principalmente con las elecciones que esa persona puede aspirar a realizar.

A: ¿Considera que su práctica psicopedagógica se enriquece a partir del saber experiencial que se construye cotidianamente con sus estudiantes? ¿De qué manera y Por qué?

E: Por supuesto me parece que la psicopedagogía pensada desde este lugar es una práctica, es un saber experiencial que se construye y que de alguna manera cotidianamente el lazo con otros campos y con otras instituciones y conocimientos hace posible eso.

A: ¿Cuál es el método de estudio con el que trabaja?

E: Trabajo varios no tengo uno en específico, trabajo alternativas y estrategias muy variadas; siempre he transmitido a mis estudiantes estrategias y métodos que faciliten y permitan un entusiasmo y una motivación para el conocimiento.

A: ¿Cuál es su modalidad de trabajo dentro del aula?

E: Mi modalidad de trabajo es interactiva a veces exposición, a veces es intercambio de ideas, tutoriales, a veces trabajo de pensamiento y análisis crítico; pero de alguna manera siempre es dinámico y en lo posible que no sea expositivo netamente sino más bien que haya un intercambio enriquecedor y experiencial con elementos y materiales que faciliten eso.

A: ¿Realiza una autoevaluación anual acerca de su propia práctica? ¿Podría contarnos sobre su instrumento de autoevaluación? ¿De qué manera se vuelve significativo realizar una autoevaluación?

E: Si realizo autoevaluaciones históricamente en todos los campos académicos y armo un instrumento de evaluación, autoevaluación de manera tal que me pueda permitir a mí revisar mi programa, mis prácticas, si a veces lo hago oral, a veces escrito, pero en general siempre lo realizo a fin de año.

A: Sabemos que el instituto realiza encuestas anuales a los estudiantes ¿Toma en cuenta esta información para reconsiderar los modos de llevar adelante la propuesta de enseñanza?

E: Si, yo tomo en cuenta las encuestas, estas últimas en esta época de confinamiento fue bastante fuerte ese tipo de intercambio, pero sí me parece válido todo lazo con las instituciones, con los centros de estudiantes y con esos espacios que permiten ese intercambio.

A: ¿Considera que esto ayudó a su desempeño como docente?

E: Por supuesto, siempre esos intercambios son muy válidos a la hora de pensar las prácticas y los nuevos escenarios con los jóvenes y con los estudiantes.

A: ¿Qué piensa usted sobre su lugar como formadora?

E: Mi lugar de formadora es clave, siempre me nombro docente y terapeuta pero docente para mí lo llevo fuertemente como habilidad, como capacidad, como formación, y bueno como elección. Creo que la docencia me ha armado y me ha formado como persona y creo que es una práctica enriquecedora y en este momento de cierre que me jubilo me sigo nombrando docente y es lo que amo fuertemente y la clínica que también fue un descubrimiento posterior pero también de alguna manera fue lo que me fue construyendo ¿no?, como profesional.

A: ¿Cómo ha ido construyendo sus concepciones teóricas relacionadas a la orientación vocacional?

E: Mi enfoque es de la teoría social crítica, trabajo los fundamentos que también he formado y he participado de APORA con muchos referentes de orientación vocacional, Rascovan, bueno recién decía Vainstein, Muller y otros referentes de mi época y que eso me ha llevado a trabajar ese lazo entre la elección de la carrera y el trabajo, los escenarios y los contextos actuales.

A: ¿Cuál es el papel de los orientadores en el campo psicopedagógico?

E: Los orientadores en la actualidad tienen propuestas diversas, pero creo que está tanto lo actuarial, lo clínico y lo social crítico en una conjugación interesante que se puede realizar hoy vía tecnología, vía entrevista o encuentros institucionales electivos que permiten esa posibilidad.

A: ¿Para qué y para quienes considera que es útil la orientación vocacional?

E: Para todos, creo que dura para toda la vida y no hay edad para elegir una carrera.

A: ¿Con qué sujetos trabaja y en qué ámbitos?

E: Con todas las edades, pero principalmente jóvenes y adolescentes.

A: ¿Con respecto a la pandemia influyó al momento de realizar las clases y las prácticas, le costó la planificación de las mismas?

E: Fue difícil. Todos nos tuvimos que adaptar, yo tuve que aprender cosas, algunas las aprendí otras no, me costó bastante, pero bueno también me liberó, me generó otros intercambios, poder manejar un poco otro tipo de informaciones, lo que no pude manejar fue el tiempo porque estuve dedicada a full a cualquier horario y reconozco que no pude manejar el tema del tiempo porque me dediqué a full en estos años y quizás eso hay que revisarlo no? Y aprender un poco más. La pandemia dejó cosas buenas y malas en cada uno de nosotros, pero todavía nos estamos restituyendo, todavía estamos en proceso y me parece que no podemos habilitar hoy una respuesta pronta, creo que esto va ser reescrito y vamos a tener tiempo de revisarlos y de a poquito poder ver cómo fue nuestro proceso de aislamiento, nuestro proceso de encierro, de lazos con el entramado familiar, con lo social, con lo cultural entonces de alguna manera creo que estamos en un proceso a trabajar. Y fue muy complejo, pero también descubrí nuevas formas de transmitir y enlazarse.

A: ¿Qué cree que no puede faltar al momento de acompañar a un paciente?

E: Y muchas cosas, yo seguí en forma mixta con la clínica, hace rato que ya atiendo presencial con todos los recaudos y protocolos pero lo cual eso me implicó revisar algunas cuestiones y con respecto a esas herramientas fueron muy variadas, hoy no podemos hablar de una específica si la coordinación la gestión en el programa OVOE me llevó a trabajar con el equipo en la atención y en el escucha de situaciones muy complejas que no eran solo académicas, económicas, personales, afectivas muy complejas y trabajando en equipo porque realmente no fue fácil.

A: ¿Qué estrategias de diagnóstico y herramientas utiliza?

E: Algunos test yo les digo, pero más que nada me baso en la entrevista, la entrevista requiere de una serie de elementos y preguntas que son centrales, pero principalmente trabajo en función de la demanda y de la pregunta que trae un sujeto cuando se acerca en el escenario clínico lo cual me va llevando después hacer aproximaciones y algunas intervenciones específicas.

A: ¿Qué medios utiliza para coordinarse con el resto de compañeros?

E: Bueno lo virtual, los whatsapp, los emails, bueno todo tipo de recursos.

A: ¿Cuenta o brinda ayuda a otros compañeros por si surgen futuras complicaciones?

E: Las complicaciones se acomodan haciendo encuentros por Meet o encuentros que necesitamos en estos tiempos y también la autonomía para mi es lo fundamental, los profesionales trabajan muy bien y saben cómo responder la coordinación yo para mi es clave la autonomía, que cada uno tome decisiones con respecto a los casos que toma y a las situaciones, pero eso me parece que eso es fundamental.

A: ¿Algunos autores definen a la orientación vocacional como una disciplina y otros como una práctica profesional o social, usted cómo la definiría?

E: Me parece que no hablo de disciplina sino de campos, prefiero hablar de campos en términos de Bourdieu, prefiero hablar de transdisciplina, interdisciplina en términos de la teoría de la complejidad de Morín, prefiero considerar ya que me he formado en tres carreras diferentes ciencias de la educación, psicopedagogía y psicología que es el campo de la escucha del trabajo con el otro del conocimiento entrelazado. Cuando uno toma como práctica la docencia y el trabajo de escucha clínica y terapéutica de alguna manera hace lazo con el otro de una forma diferente y creo que los conocimientos, las actualizaciones y los nuevos enfoques tienen que mirar siempre a esta pregunta que se hace el sujeto en relación a una demanda específica, a lo mejor a una demanda desconocida pero de alguna manera esa articulación de la clínica con la docencia me permite poder hacer más específico mi trabajo en relación a lo que es transmitir, aprender, enseñar, nutrirse de técnicas y de recursos pero principalmente la oralidad es fundamental, la forma de conectarse con el otro.

La masividad en las carreras universitarias a veces dificulta ese tema, creo que debería resolverse. Sí, estoy de acuerdo que habría que proyectar a futuro una modalidad mixta porque ya estamos en otros tiempos donde la tecnología ha entrado desde un lugar diferente y nos estamos acomodando a esos nuevos escenarios y porque bueno trabajar y estudiar es algo que implica también un proceso enlazado con la experiencia, la lectura permanente.

A: ¿Cuáles cree usted que son los objetivos de la orientación vocacional?

E: La OV tienen como esa cuestión no creo que sea disciplinar, creo que es un campo que nos convoca y que nos invita a los psicopedagogos, al campo de la psicología educacional bueno a otros profesionales que tienen injerencia en este campo a trabajar de manera conjunta y de

pensar la cuestión enlazada con las instituciones y los contenidos en las escuelas secundarias tienen que estar haciendo más foco en procesos que faciliten elecciones más potentes y más interesantes a la hora de pensarse a futuro.

## **Entrevista 2 (E2)**

A: ¿cómo consideraba a la OV antes de desempeñarse como orientadora?

E: Con respecto a las representaciones a lo largo de mi trayectoria profesional, yo comencé, tengo primero mi titulación en ciencias de la educación, psicopedagogía y psicología, doctorado en psicología, pero en realidad comencé fuertemente en la escuela media en la escuela secundaria he sido gabinetista, docente y he podido como gran desafío y como trayectoria también incluir dentro del espacio curricular de la cátedra de psicología de la escuela secundaria, porque forma parte de los contenidos, trabajar el proceso o procesos ligados de alguna manera al conocimiento de las carreras, de la información y de preguntas significativas dentro de ese diseño curricular que es la cátedra de psicología de la escuela secundaria.

A: ¿Cuál es el mayor desafío en su trabajo como orientadora?

E: Por otro lado, el desafío... el desafío es trabajar con gabinetistas, con profesionales que estén formados de manera interdisciplinaria dentro de los procesos que tienen que ver con educación y con psicología; en general también hay psicólogos y también hay gente de ciencias de la educación que están habilitados para estas prácticas, lo cual generalmente el desafío es el trabajo interdisciplinario, la información, el trabajo en red, el trabajo en equipos, y principalmente hoy el acceso a la información de las carreras y las ofertas educativas.

A: ¿Recuerda algún obstáculo en su recorrido como docente formadora de la OV? ¿Cuál?

E: Los obstáculos siempre son un poco los mismos, que de alguna manera la inclusión de esta problemática en las instituciones, eh bueno...

A: ¿La OV es una práctica poco elegida por profesionales de la psicopedagogía? ¿Por qué cree usted que podría suceder esto?

E: Generalmente no a todos los psicopedagogos les interesa estar y aportar lo mejor. Es un área que requiere de alguna manera un trabajo con los jóvenes, con los adolescentes y a veces bueno no se encuentra a lo mejor desafiándose desde ese lugar y las problemáticas propias de estos tiempos que son muy diferentes en otros escenarios. Lo mismo en el país hay que hacer una revisión de las ofertas educativas que hay en el país, la oferta educativa en la provincia, las posibilidades económicas, familiares, para poder ver que se sostenga esa elección y sea posible.

A: ¿Cómo se genera la articulación con las instituciones y qué tiempo aproximado permanecen dentro de las mismas?

E: Con respecto a las instituciones hasta el año 2018 nosotros hicimos convenios con instituciones de escuelas secundarias privadas y estatales, con procesos acotados en ocho encuentros con practicantes que tenían la posibilidad dentro de la cátedra de psicología de ofrecer ese espacio, diseñado previamente con técnicas, estrategias y encuentros.

Las articulaciones con otras cátedras las hemos hecho desde el espacio de práctica cuatro, programa OVOE, también en algunos casos hemos trabajado con el aula tic, también hemos trabajado digo... Dentro del interno ¿no? con otras carreras de la UPC; también algunos estudiantes se suman para poder contar y hablar de la experiencia de otras elecciones vocacionales, en general es bastante abierto.

A: ¿Cómo es el trabajo conjunto entre los alumnos y los encargados de la supervisión de la práctica?

E: En los gabinetes se ha trabajado conjuntamente con coordinación y con equipos de profesores con proyectos específicos que han podido generar un espacio y un tiempo destinado a la segunda parte del año a trabajar con entrevistas, con consultas a profesionales, charlas, por supuesto con una batería de técnicas y test que van desde las entrevistas grupales de algunos test proyectivos, hoy se utilizan muchos test proyectivos, visión de futuro, tarjetas de RO de relaciones objetales, también actividades lúdicas, dramatizaciones, o historias que tienen que ver con los procesos de elección de la familia, pero bueno la entrevista podríamos decir o el trabajo con un disparador específico; que quiero ser, que me gustaría, cómo me ven los otros. Yo también diseñe un test que tiene que ver con estas características de trabajar tres

aspectos, cómo me ven, cómo me veo y como me gustaría ser, tratando de identificar palabras claves, eso por un lado.

A: ¿Cómo es el proceso de ingreso al campo de prácticas de los estudiantes?

E: Con la Prof. Lic. Patricia El Hay, venimos trabajando históricamente desde el programa OVOE que está en la articulación docente. En primer lugar, desde la práctica y como contenido significativo y específico, se hace una propuesta de práctica con cupo limitado, por el cual, los estudiantes eligen esa práctica, en algunos casos están cursando Orientación Vocacional (OV), en otros casos no. Siempre ha habido un poco de dificultad desde la práctica IV, y con la práctica que nosotros hacemos de orientación, de articulación con la cátedra, a eso lo digo porque es algo que a futuro se va a modificar, eso es una de las transformaciones que se va a considerar, para que también se integre, se articule, pero como la materia está un poco más avanzada, muchos estudiantes que hacen práctica 4, no tienen orientación, entonces hay que revisar un poquito el diseño curricular.

A: En relación a la práctica ¿Qué tipo de intervenciones se realizan y cómo se planifican?

E: Les decía que las intervenciones tienen un modelo basado en la clínica por un lado, porque hace una escucha atenta, en algunos casos tomamos instrumentos que pueden ser estadísticos, porque hay algunas cuestiones de test de intereses, que pueden ser operativos en la virtualidad..por ejemplo en estos dos años, utilizamos muchísimos test que están en las plataformas y demás, que son de orden estadístico y que permiten una aproximación, no es algo tan fantástico..no es un horóscopo, pero de alguna manera una aproximación a áreas de intereses. Se trabaja mucho en relación a las áreas de interés, posibilidades de intervenciones...

A: Nos contaba que usted utiliza el modelo clínico, ¿En qué situaciones considera que es más oportuno realizar abordajes grupales y en qué circunstancias abordajes individuales?

E: Con respecto al modelo, decía que, si bien es el modelo clínico, pero es un modelo clínico dinámico, a veces está el encuentro con grupos más selectivos o uno a uno, en algunos casos por alguna problemática atravesada particularmente y se cita en forma independiente, pero desde el Cabred siempre hicimos grupos acotados, limitados, variados de instituciones diferentes, con intereses diferentes, que posibiliten el encuentro, el intercambio y las posibilidades de preguntas.



A: ¿Cómo se lleva a cabo el análisis de la información recogida en el trabajo de campo?

E: La información es clave, se destinan dos encuentros para poder ver informaciones de distintas áreas, tomamos un poco el texto de Lávaque que tiene 12 áreas o tomamos a veces el Kuder que tiene más amplitud, pero eso sería un poco las características.

A: ¿Cuál considera que es el papel fundamental de la OV en el contexto social actual?

E: Hay un antes y un después del 2019, esta cuestión de estos dos últimos años que se hizo de manera virtual, se hizo de manera instrumental, un poco más técnica... pero que de alguna forma seguimos trabajando el recorrido, las trayectorias, esto es un proceso que a veces lo pienso de alguna manera distinta. No se elige una sola vez en la vida, puede haber reelecciones, puede haber cambios a lo largo de la trayectoria académica, puede haber carreras paralelas, puede haber muchas variantes, dónde hoy se le ha sacado un poco el romanticismo a esto de la vocación y que en realidad sirve como base para poder replantearse escenarios posibles dentro del contexto que uno habita.