

Libros de **Cátedra**

Escenarios, teorías y prácticas

Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación, reflexiones y experiencias

Alicia Inés Villa (coordinadora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ESCENARIOS, TEORÍAS Y PRÁCTICAS

PROFESIONALIZACIÓN Y CAMPO OCUPACIONAL DE LAS CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Alicia Inés Villa

(coordinadora)

Barletta, César Martín
Carnevalini, Daniela
Martín, María Mercedes
Pedersoli, Constanza
Villa, Alicia Inés

(autores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Carrera: Ciencias de la Educación



Agradecimientos

La Cátedra Seminario de Orientación Educativa y Práctica profesional desea agradecer en esta obra colectiva, a **las y los estudiantes** que, desde la conformación de esta, en el año 2004, acompañaron todos estos años de enseñar y aprender mediadas y mediados por nuestras experiencias.

Muchas y muchos de esas y esos estudiantes, habiéndose graduado, aceptaron participar en entrevistas, encuestas, en charlas que hemos dado en nuestras aulas para contarle a las y los estudiantes de cada cohorte, sus experiencias laborales, las formas en que obtuvieron sus empleos, los saberes que se movilizan en los ámbitos de trabajo que convocan egresadas y egresados en Ciencias de la Educación, demostrando su responsabilidad para con la construcción de una memoria colectiva del campo.

Investigar acerca de quiénes somos las pedagogas y los pedagogos como grupo social, como grupo laboral, qué hacemos en los ámbitos donde trabajamos, qué decisiones tomamos, qué juicios nos involucran y nos hacen posicionarnos en el mundo laboral, es reflejo de nuestro entusiasmo por una profesión que amamos, que nos apasiona. Habitar en ella como docentes, como investigadoras e investigadores, como formadoras y formadores nos llena de satisfacciones y de ganas.

Pero sería muy difícil explicar este apasionamiento sin ubicarlo en un lugar que nos convoca y compromete mucho más: el de ser docentes en la **Universidad Pública**. Como educadoras y educadores, sabemos que la defensa de la educación pública no es un eslogan, sino una práctica vital y cotidiana. Y sabemos (porque atraviesa el cuerpo de algunas y algunos de nosotros) que la Universidad Pública, abierta y gratuita, tuerce destinos, habilita relatos, afilia a la vida.

En climas de época donde la privatización y la mercantilización de la educación resuenan con fuerza, donde la tensión educación como servicio – educación como derecho tracciona fuertemente; cada libro, cada acción, cada palabra es un compromiso con las perspectivas de derecho y la vigencia de lo público. Qué mejor lugar que este encuadre para ser lo que somos: Profesoras y Profesores en Ciencias de la Educación.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1	
Prácticas profesionales y construcción de la profesionalidad de las Ciencias de la Educación	9
<i>Alicia Inés Villa, Cesar Martín Barletta, Constanza Pedersoli y María Mercedes Martín</i>	
Capítulo 2	
El estudio del campo profesional de las Ciencias de la Educación desde las historias de vida: trayectorias, transiciones e inserción socio profesional	21
<i>César Martín Barletta y Alicia Inés Villa</i>	
Capítulo 3	
Educación en escenarios socioculturales ¿Qué prácticas profesionales desplegar en ellos?	43
<i>Constanza Pedersoli y Daniela Carnevalini</i>	
Capítulo 4	
Prácticas educativas de los/as pedagogos/as en los Equipos de Orientación Escolar para una escuela inclusiva	61
<i>César Martín Barletta</i>	
Capítulo 5	
Escenarios que desafían las prácticas profesionales	78
<i>María Mercedes Martín</i>	
Capítulo 6	
Algunas definiciones sobre asesoramiento pedagógico como campo ocupacional	89
<i>Alicia Inés Villa</i>	
Las autoras y el autor	100

Introducción

La presente propuesta de libro pretende enmarcarse en una discusión necesaria a dar en el campo de las Ciencias de la Educación, la cual traducimos en las siguientes preguntas: ¿en qué medida las mutaciones del orden social acontecidas en las últimas décadas han transformado actores, agentes e instituciones dedicadas a la educación? ¿La formación de los/as profesionales en Ciencias de la Educación viene dando cuenta de dichas transformaciones?

En los últimos años este equipo de cátedra ha avanzado en comprender el carácter profesional de las Ciencias de la Educación y las luchas por la reivindicación de un campo profesional y académico propio y delimitado. A razón de ello, los ámbitos de trabajo, la inserción y comportamiento de los/as actores, fueron para nosotros/as espacios legítimos de indagación acerca de la metamorfosis ocurrida en los últimos años en el campo ocupacional de referencia.

Desde nuestras indagaciones observamos que la “forma escolar” ha sido la receptora particular de los/as profesionales en Ciencias de la Educación y de alguna manera ha conformado la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles tales como la enseñanza, el asesoramiento, el diseño técnico, fuertemente dependientes de la órbita del Estado. No obstante, la reestructuración de otros campos profesionales que pugnan por posiciones de dominio y hegemonía en el campo escolar (psicólogos/as, psicopedagogos/as, sociólogos/as, comunicadores/as sociales, relacionistas humanos/as, especialistas en contenidos y en disciplinas escolares) han desplazado a los/as profesores/as en Ciencias de la Educación de los espacios de docencia, asesoramiento, esto es, de los tradicionales ámbitos laborales.

A la retracción de algunos espacios, se le contraponen los cambios en las demandas educativas y la emergencia de nuevos actores que demandan por diferentes formas de educación, lo cual ha hecho surgir nuevos roles ocupacionales (con las consecuentes nuevas competencias) que aún están en proceso de construcción y consolidación. Estos cambios pueden vincularse con factores económicos, sociales, demográficos, políticos, culturales, urbanísticos y, por otra parte, con cambios dentro del campo pedagógico.

Ahora, más allá de las mutaciones propias de las profesiones, lo cierto es que el concepto de educación permanente y educación a lo largo de la vida van tomando cada vez más fuerza, reclamando nuevas necesidades educativas, nuevas formas y modalidades del educar. Como nunca, asistimos a un conjunto de nuevas demandas hacia el trabajo de los/as pedagogos/as que surgen de diferentes contextos institucionales, más o menos formalizados y de nuevas tareas que se reconocen ahora como “trabajo”, lo cual exige la formación e institucionalización de dicha formación. ¿Quedarán fuera del debate de la pedagogía estos nuevos emergentes? ¿Qué tipo

de formación deberemos ofrecer a nuestros/as estudiantes que desafíe las formas canónicas de las Ciencias de la Educación?

Consideramos que existe una vacancia de investigaciones y producción bibliográfica que recoja la discusión sobre estos nuevos espacios de inserción y las nuevas prácticas profesionales que van surgiendo, todas ellas aún, en estado de invención.

Ahora bien, dicha carencia no ha implicado en absoluto un obstáculo para el desarrollo de prácticas educativas singulares, novedosas, emergentes, contrahegemónicas que rescatan otros lenguajes y otras localizaciones para producir en ella acontecimientos educativos. Dichas prácticas, además, son resignificadas en el marco de la cultura digital. Las tecnologías digitales que atraviesan nuestras acciones complejizan, potencian, diversifican, suponen el diálogo con nuevos lenguajes que estructuran otros modos de pensar y comunicar generando diversos productos culturales.

La obra se estructura en torno a seis capítulos elaborados por los/as integrantes del equipo de cátedra. Así, en el Capítulo 1, *Prácticas profesionales y construcción de la profesionalidad de las Ciencias de la Educación*, de autoría colectiva, se desarrollará el concepto de “juicios profesionales” para comprender los procesos que se ponen en juego a la hora de poner en práctica estrategias de intervención fundadas. Esto permitirá comprender la complejidad de las prácticas cotidianas y cómo, en cada toma de decisiones, se produce un nuevo conocimiento que forma parte de la memoria de la profesión. Asimismo, nos permitirá ampliar el mapa de prácticas del campo, las que podrían considerarse hegemónicas, emergentes, residuales disputadas e invisibilizadas.

El capítulo 2, *El estudio del campo profesional de las Ciencias de la Educación desde las historias de vida: trayectorias, transiciones e inserción socio profesional*, elaborado por César Martin Barletta y Alicia Inés Villa, se inscribe dentro de los estudios de educación, trabajo y universidad y su interés particular son las trayectorias socioprofesionales de los/as graduados/as de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ubicada en un contexto disciplinar específico, se plantea la necesidad de generar información y conocimiento argumentado sobre estos procesos de inserción socioprofesional, los factores que intervienen y las estrategias utilizadas por los sujetos. El conocimiento de la relación que se establece entre los procesos de inserción socio profesional y la formación universitaria se hace imprescindible, y más si consideramos que la transición laboral constituye uno de los procesos vitales más importantes en la configuración del joven adulto, que depende de multitud de factores y que se configura a partir de trayectorias o itinerarios laborales.

En el capítulo 3, titulado *Educación en escenarios socioculturales, ¿qué prácticas profesionales desplegar en ellos?*, Constanza Pedersoli y Daniela Carnevalini, proponen que el universo de lo pedagógico se pone en juego en ámbitos socioculturales heterogéneos como los museos, las bibliotecas, los centros culturales, los parques temáticos, los planetarios, los observatorios astronómicos, entre otros. También las ciudades son pensadas desde hace tiempo como territorios educativos en los que varias acciones pedagógicas son posibles. El capítulo pretende presentar

de modo general estos escenarios ofreciendo marcos de análisis y casos de estudio para la construcción del ejercicio profesional en ellos.

El Capítulo 4, *Prácticas educativas de los pedagogos/as en los Equipos de Orientación Escolar para una escuela inclusiva*, propuesto por César Martín Barletta, pretende colaborar con la construcción de escuelas inclusivas desde una temática particular, la estética escolar y su vinculación con los procesos democráticos e inclusivos en las escuelas; y desde una posición profesional específica, el trabajo de los/as profesionales de la orientación educativa en los centros e instituciones escolares. Con esta intención se presenta un conjunto de desarrollos conceptuales y posiciones profesionales de los/as orientadores/as educativos/as que permitirán analizar los centros educativos y las instituciones escolares como espacios estéticos desde donde trabajar diferentes aspectos emocionales. La estética escolar y su vinculación con el desarrollo de emociones positivas influyen en la visión de sí de los/as estudiantes, así como en su experiencia académica y proyectos de vida. En este sentido, y a partir de la presentación de cuatro premisas básicas, se pretende identificar y analizar prácticas inclusivas de los equipos de orientación educativa en relación con el trabajo en el aula y el desarrollo de acciones de asesoramiento a docentes, familias y a otros actores de los centros escolares. Por último, desde una perspectiva ecológica, se demuestra la necesidad de construir ecosistemas seguros e igualitarios para todos/as los/as estudiantes en los diferentes centros escolares. Se plantea que el diseño de acciones psicopedagógicas para el fortalecimiento de escuelas inclusivas debe orientarse hacia la construcción de marcos justos, democráticos y accesibles que impacten en los procesos socioemocionales y en los aprendizajes de los/as estudiantes.

En el capítulo 5, *Escenarios que desafían las prácticas profesionales*, María Mercedes Martín plantea que el campo profesional es un escenario complejo, y desde la cátedra se intenta reproducir esta complejidad construyendo un espacio de integración de conocimientos y de acercamiento a las incumbencias y prácticas profesionales dentro de la formación básica de la Carrera de Ciencias de la Educación, privilegiando la complejidad que implican los elementos que convergen en la teoría y prácticas educativas, brindando un enfoque pluridimensional para construir un tipo de andamiaje que permita la articulación dialéctica entre: los saberes previos, las prácticas profesionales, las problemáticas propias del campo profesional y los saberes a adquirir para interpelar los campos profesionales.

Finalmente, Alicia Inés Villa en el capítulo 6, *Algunas definiciones sobre asesoramiento pedagógico como campo ocupacional*, plantea algunas reflexiones sobre un ámbito de trabajo específico de las/os profesionales en Ciencias de la Educación: el Asesoramiento Pedagógico. En el texto se presentan algunas definiciones de asesoramiento, las tareas y etapas que se encuentran incluidas en las acciones de asesoramiento y los diferentes enfoques y modelos de acción que determinan modos de hacer y de estar en una práctica compleja, situacional y sobredeterminada, como todos los hechos educativos.

El propósito de este libro es reflexionar sobre el estado práctico del campo de las Ciencias de la Educación y reunir algunas experiencias que den cuenta de las transformaciones mencionadas, para poner a disposición una serie de propuestas que actúan como disparadores para la reflexión y la producción. Esperamos que docentes, estudiantes y otros/as actores del mencionado campo encuentren en estas escrituras una contribución a la formación y desarrollo profesional de una carrera que nos apasiona, nos interpela y nos define como trabajadores/as e intelectuales.

CAPÍTULO 1

Prácticas profesionales y construcción de la profesionalidad de las Ciencias de la Educación

Alicia Inés Villa, Cesar Martín Barletta, Constanza Pedersoli y María Mercedes Martín

Introducción

Este capítulo tiene por objeto, presentar algunas reflexiones en torno a la formación de los/as profesionales en Ciencias de la Educación. Se trata de la Cátedra Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional de la Universidad Nacional de la Plata, al que estudiantes y profesores/as conocemos como OEPP. Es una asignatura que corresponde al Plan de Estudios de cuarto año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la mencionada Universidad Nacional.

La asignatura propone un acercamiento al campo profesional sin descuidar los marcos referenciales sobre los cuales se construyen los diferentes discursos acerca de las prácticas, con el propósito de generar disposiciones hacia la profesión de los/as futuros/as pedagogos a partir de clases teóricas que se configuran como un **Espacio de Seminario** y en **Talleres de Análisis del Campo Profesional**.

El **espacio de seminario** se constituye como una estrategia de intercambio colectivo, de aproximación investigativa y de discusión organizada. Como espacio de estudio, reflexión, debate y producción centrado en la profundización de ciertos temas, exige el compromiso conjunto de docentes y estudiantes en la obtención de logros. Los **talleres** son una estrategia pedagógica que persigue como propósito la construcción y reconstrucción grupal del conocimiento a partir de la participación activa de los/as participantes, lo cual implica la adopción de una metodología de trabajo propicia para el desarrollo de esos procesos.

En estos espacios se entra en contacto con los aspectos más concretos de diversas prácticas profesionales. Por eso

“Cuando hablamos de “prácticas profesionales”, consideramos que aquellas relacionadas con las Ciencias de la Educación no resultan de aplicaciones derivadas de teorías pedagógicas consolidadas, sino de “prácticas sociales”. Por

práctica social entendemos un conjunto de acciones dotados de sentido construidos en la intersección entre los agentes y la estructura, la historia y las condiciones objetivas de producción de una determinada acción. No existe una ni tantas prácticas uniformadas, sino que los actos de los sujetos quedan reinterpretados en el contexto de la acción y en el sentido que estos conceden al actuar (Chartier, 1996). Lo que nos interesa afirmar es que no nos proponemos proveer a los/as alumnos/as de un vademécum, un repertorio de respuestas técnicas sino mostrar cómo las prácticas concretas que realizan profesionales concretos en Ciencias de la Educación en ámbitos determinados, son producto de un “sentido práctico” que se desarrolla en un tiempo propio, en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por sus trayectorias singulares”. (Villa et al, 2005, p. 454)

Se trata más bien de reflexionar con los/as estudiantes acerca de los modos de obrar, no en el sentido moral del deber ser, sino más bien del cómo proceder (Alliaud y Antelo, 2011) ¿Cómo resolver determinadas situaciones? ¿Cómo posicionarse respecto de alguna problemática? ¿Qué hacer, ¿cómo y con quién actuar frente a un caso en particular? También, ¿desde qué lugar y hacia dónde?

Los/as pedagogos/as nos preguntamos frecuentemente por nuestro lugar, por nuestra posición y por la especificidad de nuestra disciplina ¿y qué es lo que estamos preguntando?, ¿qué es lo que intentamos aprehender y nos cuesta tanto?, ¿cuál es el obstáculo con el que tropezamos una y otra vez? Estas preguntas adquieren, además, una especial relevancia en una asignatura de prácticas profesionales. O mejor aún, intentan esbozar respuestas a ellas. Porque quienes se hacen esas preguntas en el aula son estudiantes que comienzan a visualizarse como futuros/as profesionales; estudiantes que están realizando un proceso de transición desde la educación superior hacia el mercado laboral.

Entonces, sobre el problema de la especificidad vamos a hacer un primer recorte y nos vamos a centrar en esta propuesta en la construcción de una posición profesional particular, a partir de la cual los/as pedagogos/as miramos y construimos alternativas de acción pedagógica en los diferentes espacios en los que desarrollamos nuestra carrera profesional. Esta posición siempre remite a una idea de lo que significa ejercer la profesión (ideas construidas por el trayecto formativo que ofrece la carrera y también por las propias biografías de los/as estudiantes) e incluye planteamientos éticos, así como el reconocimiento de la existencia de valores diversos entre los individuos que forman parte del contexto en que se ejerce nuestra labor y entre quienes la ejercemos.

Sobre la propuesta de la cátedra

El carácter integrador de la propuesta de la cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional hace que se privilegie la complejidad que implican los elementos que convergen en la

teoría y prácticas educativas, brindando un enfoque pluridimensional para construir un tipo de andamiaje que permita la articulación dialéctica entre: los saberes previos, las prácticas profesionales, las problemáticas propias del campo profesional y los saberes a adquirir para interpelar los campos profesionales.

La organización de la cátedra en diferentes espacios (seminario y talleres) propone acercarse a la diversidad de ámbitos posibles de inserción (de características muy distintas) pero sin perder la centralidad de los saberes propios de los/as futuros/as profesionales en Ciencias de la Educación como eje vertebrador.

Sostenemos la necesidad del/a profesional en Ciencias de la Educación de conocer, analizar, comprender, problematizar, complejizar, indagar, interpelar, desde una perspectiva crítica los procesos educativos que se llevan adelante dentro de los espacios emergentes donde desarrollar su tarea.

Tal como indica Sennett, la dificultad de comprensión del trabajo y sus vicisitudes fragiliza al sujeto en su identidad como trabajador/a. Esta identidad se construye y conquista a partir de la mirada de los/as otros/as, es resultado de fenómenos intersubjetivos en los que se da un juego de mutuo reconocimiento. La imagen que cada trabajador/a construye de sí mismo/a está inevitablemente ligada a aquello que los/as otros/as valoran y reconocen como significativo.

Por otra parte, las percepciones, opiniones y actitudes que los/as trabajadores/as de la educación construyen sobre aquellos con quienes trabajan, funcionan no solo como conocimientos sino como operadores que organizan las prácticas. Se trata en este punto también de trabajar sobre la construcción de **juicios profesionales** que permitan revisar y desmontar todo lo que de *pre-juicios* tengan las ideas y las acciones educativas que puedan llevarse a cabo con otros, o más bien *entre* otros, en escenarios y ámbitos diversos. Entendemos por juicios **profesionales** a la posibilidad de hacer explícito el proceso de toma de decisiones (y dónde estas abrevan) frente a las intervenciones profesionales.

El término *juicio* proviene del latín *iudicium*, y se asocia en los diccionarios clásicos a la facultad de distinguir entre *el bien* y *el mal* o entre *lo verdadero* y *lo falso*. Sin embargo, en la actualidad las referencias, morales, científicas o religiosas, no son tan claras como lo eran antes. En esta fase de modernidad líquida, las experiencias contemporáneas se oponen a aquellas marcadas por las sensaciones de solidez, estabilidad y largo plazo que organizaban anteriormente la cotidianidad (Bauman, 2003) y la relación con ciertas instituciones como la familia, la escuela o el Estado, entre otras.

¿Cómo distinguir el bien del mal o lo verdadero de lo falso en un escenario en el que las tradiciones que oficiaban de soporte para la construcción de significados compartidos aparecen hoy atravesadas por el agotamiento y desencantamiento social? (Fattore, 2007) ¿Cómo establecer **juicios profesionales** cuando ciertos límites se tornan borrosos, cuando las ideas y las acciones dejan de moverse en el terreno calmo y tranquilo de la seguridad? ¿Cómo hacemos los/as educadores/as para ocupar lugares, intervenir en las vidas y ejercer presencias, cuando la sensación es la de cabalgar en las olas o navegar por mares inquietos? (Frigerio, 2017).

El desafío es grande y consiste tal vez en trabajar, sin caer en relativismos absolutistas, en la construcción de juicios que no se erijan a partir de doctrinas estables sino a partir de las nociones de prácticas y relaciones en movimiento. En el movimiento de las instituciones, los agentes, los recursos, las condiciones políticas y los discursos, en el que algunas veces los juicios podrán sostenerse sobre tierras más firmes y otras veces habrá que trabajar por volverlos estables.

En este contexto de movilidad, vale la pena recuperar otro de los sentidos del término *juicio* que pueda operar como faro u horizonte de las acciones. Se trata de la noción de justicia y su capacidad de obrar en defensa de los derechos de las personas y, en el caso de la educación, de “repartir el juego social, de redistribuir los patrimonios y herencias culturales” (Núñez, 2004, p. 17).

A partir de este debate, junto a la categoría **juicios profesionales** nos interesa desarrollar otra a la que denominamos **posicionamiento profesional**, ya que en las actividades prácticas que desarrollan nuestros/as estudiantes observamos como se van adquiriendo disposiciones, modos de hacer y modos de pensar la profesión, donde se ponen en juego los saberes adquiridos en la formación inicial, saberes del sentido común, representaciones acerca de la práctica profesional, el trabajo, la posición de estudiantes y la posición de docentes.

El **posicionamiento profesional** se expresa en una trama que tiene como finalidad desarrollar una práctica reflexiva, un modo de estar y responder profesionalmente en el mundo del trabajo. Dicho posicionamiento se define por el repertorio de gestos, maneras de hacer, modos de decir, jerga, quehaceres donde se ponen en juego lo que se sabe y piensa en marcos temporales e institucionales multideterminados.

Tomar decisiones situadas es de lo que trata el profesionalismo. Por ello tomamos la noción de **posicionamiento profesional** en el marco de experiencias que acercan a los/as estudiantes a los modos de establecer juicios profesionales y acordamos con Tizio (2002, p. 103) cuando afirma que “la profesionalización no es solo un título sino una posición y un saber específico”. La profesionalidad implica una manera de ejercer como PCE y en referencia a: “un colectivo profesional, ya no a los actos de un individuo; a la resignificación de un trabajo como socialmente necesario, a la reflexión acerca del rol, a la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica” (Messina, 1999, p. 149)

El **posicionamiento profesional** conlleva la posición institucional de los/as pedagogos/as –que se caracteriza por las posibilidades de análisis de lo educativo y de lo institucional– junto a los vínculos posibles de ser construidos con otras posiciones (profesionales, usuarios/as, funcionarios/as, empresarios/as, referentes sociales, etc.), y con las reglas heterogéneas que definen la posición actual. El PP se construye y se inserta en una trama institucional situacional y compleja.

Hacer consciente un posicionamiento (igual que explicitar un juicio) implica un relato subjetivo, una búsqueda introspectiva en las trayectorias que orientan las prácticas y se enmarcan en un tiempo y contexto particular. Cuando presentamos a los/as estudiantes diferentes opciones de inserción profesional, les pedimos que se hagan estas preguntas: ¿En qué ámbitos podemos trabajar cuando nos graduemos? ¿Qué voy a hacer en ese ámbito? La posición, como parte de

un trabajo didáctico, necesita del encuentro entre quienes ya se graduaron (narrando qué hacen, en dónde lo hacen, cómo lo hacen, cómo piensan lo que hacen) con los/as estudiantes, quienes comienzan a conocer ámbitos de inserción profesional, modos de ser y estar, en la profesión.

Así, el **posicionamiento profesional** remite a la posibilidad de construir (o ayudar a construir) **juicios profesionales** que orientan la acción pedagógica.

Para mencionar los rasgos de lo que llamamos **posicionamiento profesional** recurriremos al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1997) y al concepto de *habitus* profesional (Perrenoud, 2006; Sanjurjo, 2020) que nos permitirán analizar los procesos de construcción de las percepciones acerca del futuro trabajo de los/as estudiantes, considerando que las prácticas profesionalizantes se desarrollan en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos y donde coinciden aspectos objetivos y subjetivos de las prácticas. Tomamos la noción de *habitus*, entendiendo por tal:

“(…) Un sistema de provisiones duraderas y transponibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, lo que hace posible la realización de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permitan resolver los problemas de la misma manera”. (Bourdieu, 1972, pp. 178-179).

El *habitus* como organizador de la acción que los sujetos ponen en juego en las prácticas cotidianas mediante diferentes esquemas de percepción y decisiones que se aprenden:

“mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia. La incorporación inconsciente del *habitus* mediante la socialización supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir prácticas adecuadas a los grupos de pertenencia y a la situación, respondiendo al interés por participar en diversos campos sociales. (Sanjurjo, 2009, p. 98)

Desde allí podemos mencionar que los sentidos otorgados a la profesionalidad en el marco de prácticas profesionalizantes son producto de ese sentido práctico, de una determinada forma de movernos, de actuar y orientarnos de acuerdo con nuestra posición. Perrenoud plantea que todo acto de acción pedagógica se moviliza constantemente bajo el control del *habitus*, ya que los

“gestos de oficio” son rutinas que no exigen la movilización explícita de saberes y reglas incluso cuando se aplican reglas y se movilizan saberes, ya que, a la hora de dirigir una acción, la improvisación está regulada por esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan mínimamente el pensamiento racional y los saberes explícitos del acto”. (Perreonud, 2006, p. 3)

San Jurgo, define a los *habitus* profesionales como:

“los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos, lo menos consciente del oficio, lo que da cuenta de esquemas de la percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, (...)”. (Sanjurjo, 2009, p. 121)

El *habitus profesional* resulta un concepto significativo para analizar los procesos de construcción de las percepciones que los/las estudiantes han desarrollado a lo largo de su carrera acerca de las condiciones y características de su próximo ejercicio profesional. Asimismo, actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen intervención profesional a partir de la confrontación con situaciones concretas que permiten articular conocimientos teóricos con formas de saber y actuar internalizadas.

A partir de la discusión planteada, consideramos que para abordar el **posicionamiento profesional** debemos hacer explícito el conjunto de disposiciones aprendidas individual y colectivamente en la historia personal y académica de los/as estudiantes y cómo ello afecta la producción de juicios. De esta manera es posible considerar que los **juicios profesionales** que realizamos desde un **posicionamiento profesional** particular se encuentran mediatizados por los marcos teóricos, normativos e institucionales, por el nivel de conceptualizaciones realizadas, por el conocimiento del contexto, por el análisis de las situaciones en su fase concreta pero también de aquellas otras situaciones similares en las que otros/as han podido dar respuesta.

El **posicionamiento profesional** es una co-construcción que debe ayudar, en esta instancia de formación de los/as estudiantes, a incorporar un conjunto de estrategias y a tomar decisiones fundadas sobre las que puedan emitir **juicios profesionales**, en tanto acciones conscientes para abordar situaciones problemáticas que el cada vez más amplio y heterogéneo campo profesional de las ciencias de la educación, demanda.

En el encuadre de la definición de estas dos categorías que atraviesan nuestras reflexiones como equipo de cátedra, nos interesa pensar las prácticas profesionalizantes en el marco de una propuesta que establece una dinámica entre los saberes, que pretende ser significativa, estableciendo relaciones entre los contenidos a desarrollar en los tres espacios que mencionamos al iniciar el capítulo.

Este carácter integrador no sólo es retrospectivo respecto de los saberes adquiridos en las asignaturas previas cursadas por los/as estudiantes, sino también es prospectivo en cuanto se propone brindar un enfoque pluridimensional y un marco básico de análisis de cuestiones del campo profesional- laboral. No se apunta tanto al desarrollo de contenidos disciplinares sistemáticos –aunque los incluye– sino a la construcción de un tipo de andamiaje que permita la articulación y reconstrucción dialéctica entre: los saberes previos adquiridos por los/as alumnos/as en las asignaturas correlativas, las prácticas educativas/pro-

fesionales, las problemáticas propias del campo profesional y de los/as profesionales y, por último, los saberes a adquirir para poder interpelar los campos profesionales.” (Villa et al., 2005, p. 3)

La síntesis a la que se aspira recuperará los saberes ya desarrollados en las asignaturas previas a la presente que estén implicados en las prácticas profesionales, relevará los ámbitos de desempeño profesional relacionados con las incumbencias profesionales, problematizará las formas de trabajo de los profesionales y las demandas emergentes en el campo, interpelará a los mencionados saberes previos en función de problemas encontrados en los espacios laborales con la intención de reconocer los saberes por adquirir.

Encuadre Metodológico: descripción de los espacios

Como consignamos al comienzo del capítulo, nuestra propuesta considera espacios de Seminario y de Talleres.

En el Taller denominado *El campo profesional de las de Ciencias de la Educación en escenarios de promoción de la cultura científica*, la construcción del juicio profesional se trabaja también a partir de experiencias concretas, que se propone, sean analizadas recuperando los saberes y experiencias previas de los/as estudiantes y, al mismo tiempo, poniéndolos en diálogo con diversas referencias bibliográficas que ayuden a sostener, deconstruir o profundizar los marcos para el análisis y la actuación. Se trata de un acercamiento a la orientación educativa, al asesoramiento pedagógico en escenarios educativos desarrollados más allá del sistema escolar, donde habitan otras definiciones de lo educativo.

Se trabaja así invitando a los/as estudiantes a discutir y desmontar categorías de análisis; a conocer sus genealogías e intencionalidades y también a reflexionar sobre las implicancias políticas y pedagógicas de posicionarse en uno u otro lugar. Así, por ejemplo, pensar la promoción de la cultura científica desde la perspectiva de la divulgación de la ciencia será distinto que hacerlo desde el horizonte de la popularización, puesto que cada uno de estos enfoques implica modos distintos de concebir las relaciones entre los sujetos con el conocimiento y, por lo tanto, de organizar las acciones.

Se busca también que estas acciones no se perciban de modo des-historizado y que se comprenda que responden siempre a proyectos políticos concretos. La construcción de los juicios profesionales se trabaja a partir de las necesidades que emergen en un momento y en un lugar. Así, por ejemplo, el debate actual sobre la promoción de la cultura científica en nuestro país, como en otros de América Latina, no puede escindirse del debate sobre sus condiciones de producción en un escenario en el que las ciencias en general y las ciencias sociales en particular, se ven afectadas por campañas de desprestigio y recortes que limitan las inversiones asociadas a la producción de conocimientos en el área.

En un plano más concreto la construcción de juicios profesionales en el taller se trabaja definiendo criterios, pedagógicos y didácticos, orientados al diseño y la evaluación de propuestas, materiales o equipamientos de educación científico-tecnológica, en diversos escenarios como los museos, centros de ciencias, clubes, campamentos, ludotecas, plazas, parques, espacios públicos y espacios abiertos para el tiempo libre, redes sociales y tecnologías digitales. También de propuestas destinadas a diversos actores, en las que siempre es necesario definir propósitos, contenidos, metodologías y formas de abordaje. Finalmente, la construcción del juicio profesional se trabaja en clave prospectiva, ayudando a los/as estudiantes a identificar escenarios, actores y líneas de acción, que en la actualidad no están tan delimitados pero que son susceptibles de ser abordados desde el ejercicio profesional de las Ciencias de la Educación. También a partir de la noción de trabajo colaborativo, en el que las redes de intercambio académico se vuelven necesarias para la producción del ejercicio profesional.

El trabajo con los juicios profesionales dentro del *Taller La Orientación Educativa* refiere al trabajo dentro de los márgenes de la Orientación Educativa en las instituciones formales de educación como posible ámbito de inserción profesional de los profesores en Ciencias de la Educación. Considerada como campo de intervención y acción pedagógica, la Orientación Educativa se compone de un conjunto de saberes, prácticas, posicionamientos y experiencias que se desarrollan en una institución junto a otros actores y profesionales con la finalidad de promover espacios institucionales inclusivos, amplios y de participación democrática.

Las definiciones en cuanto a la práctica profesional en orientación dentro del sistema educativo no escapan a las complejidades y yuxtaposiciones que el mismo término conceptual concentra. Esa polisemia de sentidos en torno a la orientación educativa nos ha permitido realizar una propuesta que prioriza la construcción de una mirada profesional particular de los problemas psicopedagógicos en las instituciones, especialmente pero no de forma excluyente en las educativas, revalorizando el saber pedagógico desde perspectivas que incluyen el análisis institucional, el trabajo en grupos y los procesos de asesoramiento pedagógico situado.

Se trata de crear acciones pedagógicas en donde se revalorice la práctica de la orientación pensada en contexto, de reconocer a los/as jóvenes como sujetos de derecho, sujetos deseantes y protagonistas con la capacidad de elegir y de reflexionar críticamente sobre las posibilidades, obstáculos, intereses y limitaciones que el contexto impone a tales efectos. Al mismo tiempo, se basan en un trabajo de reflexión continua sobre las propias trayectorias educativas de los/as estudiantes que informan acerca de un conjunto de criterios, elecciones y decisiones que actúan como marcos de comprensión y reflexión de su propio camino como de sus expectativas de futuro dentro de un proyecto vital.

Esto implica, ante todo, alejarnos de planteos que priorizan y teorizan sobre la práctica profesional de la orientación educativa como la aplicación solitaria e individual de un conjunto de técnicas que buscan delimitar distintas problemáticas depositadas en los sujetos que, a priori, son los/as destinatarios/as de las acciones, y construir juicios profesionales en donde se reconozca la complejidad de las situaciones educativas en las instituciones y el trabajo intersectorial e interdisciplinario que se debe desarrollar en los equipos de orientación para luego dar cuenta de

procesos de asesoramiento y acompañamiento a los distintos actores institucionales. Por lo tanto, en la construcción de juicios profesionales, el trabajo con los/as otros/as es uno de los aspectos más relevantes.

Finalmente en el *Seminario del Campo profesional*, se propone a los/as estudiantes analizar y debatir sobre cuatro cuestiones que consideramos fundamentales para el acompañamiento de la práctica: en primer lugar, se discute la historia del campo de las Ciencias de la Educación (considerando que somos la primer carrera creada en el país), sus incumbencias profesionales, sus diálogos y yuxtaposiciones con otras profesiones parecidas y se orienta a la construcción de un posicionamiento pedagógico político sobre el trabajo especializado en el campo educativo. En tal sentido, así como la investigación avanza en la descripción del campo de producción académica de las Ciencias de la Educación (tal como puede observarse, por ejemplo, en los trabajos de Suasnábar, Gorostiaga, Galarza, Palamidessi, entre otros autores) en nuestra propuesta avanzamos sobre la descripción del campo laboral-profesional de los/as científicos en educación, sus prácticas y los saberes socialmente construidos por los actores en el desarrollo de su vida profesional. Haciendo hincapié en el trabajo de Asesor/a Pedagógico/a o de Orientador/a Educativo/a, revisamos dichas nociones, las implicancias del trabajo pedagógico dentro y fuera de la escuela, las relaciones entre educación y trabajo, las condiciones en las que trabajan los/as pedagogos/as, y los saberes y juicios profesionales que son necesarios construir en los espacios de trabajo.

La propuesta de cátedra se complementa con el eje “visitamos-nos visitan”, en el cual desarrollamos conversaciones pedagógicas con graduados que convocamos a la universidad o con graduados que nos reciben en su ámbito de trabajo. Todo ello en paralelo con la práctica y concurrencia concreta que se solicita en cada uno de los talleres.

Conclusiones

Lejos de posicionamientos que reducen la profesión orientadora o asesora a un conjunto de saberes técnicos que tienden a definirla externamente, ya desde la demanda de los puestos laborales y/o desde las funciones que se esperan de los/as profesionales, desde la cátedra nos enfocamos en una forma particular de análisis que es tributaria de aquel esquema de prácticas basado en los elementos de la cultura señalados por Williams (1980), donde la práctica profesional se encuentra conformada por distintos elementos que son constitutivos de la profesión en términos históricos y contextuales. Hablamos de prácticas dominantes o hegemónicas, de prácticas residuales y de prácticas emergentes (Williams, 1980), destacando estas últimas como aquellas de mayor interés para este proyecto en la medida en que “en toda profesión concurren elementos y roles emergentes que demandan nuevos desafíos y competencias. El analista de capacitación de una empresa, la construcción de comunidades educativas virtuales, los ámbitos y orientaciones de la educación no formal relacionados con la educación peri-escolar (propuestas

educativas de ciencia, arte y popularización), con la formación en el trabajo, con diferentes aspectos de la vida cotidiana y social, con el ocio y la formación cultural (museos, clubes, organizaciones barriales, bibliotecas, etc.) son desafíos de roles ocupacionales emergentes que se han ampliado a partir de nuevas demandas del mercado laboral.” (Villa, Martín y Pedersoli, 2010)

Esa distinción nos posibilita conocer, analizar, situar y crear acciones e intervenciones en las instituciones y construir juicios profesionales de forma contextualizada, históricamente situada y comprometida con las puntuaciones de época que enmarcan nuestros quehaceres.

De este modo, cuando pensamos en “prácticas dominantes y hegemónicas” como aquellas que conforman una tradición y, al mismo tiempo, son consideradas como legítimas y reconocidas en el desarrollo profesional, trabajamos con los distintos dispositivos destinados a los/as jóvenes en el tránsito escuela - universidad, sobre los procesos de asesoramiento a la enseñanza y las diversas estrategias de diagnóstico educativo, preferentemente. Las “prácticas residuales” se corresponden con espacios de desarrollo profesional que van desapareciendo con el tiempo y con la reconfiguración del campo laboral. Por ejemplo, una práctica decadente puede considerarse la aplicación de test psicométricos en los Equipos de Orientación o el tratamiento en forma individual y aislada del aula de los/as niños/as con problemas de aprendizaje. En cuanto a las prácticas emergentes son aquellas que demandan nuevos desafíos y competencias. Aquí incorporamos las prácticas la orientación a distancia, la atención a la diversidad, las estrategias de educación inclusiva, el asesoramiento institucional, la capacitación en empresas, entre otros.

El resultado de esa diversificación, como nunca entonces, nos permite asistir a un conjunto de nuevas demandas hacia el trabajo de los/as pedagogos/as que surgen de diferentes contextos institucionales y al desarrollo de prácticas específicas “en forma de procesos individuales, grupales, mixtos y de talleres. Los ámbitos pueden ser educativos públicos y privados, en los distintos niveles educativos, particularmente al finalizar los ciclos primario y secundario y en universidades, en hospitales públicos, servicios de salud mental y en prácticas de consultoría privada” (Muller, 2007, p. 4).

Particularmente se trabaja en las concepciones acerca del campo profesional y en el conocimiento de nuevos ámbitos de inserción laboral. De esta manera trabajamos en dos sentidos, la conformación de juicios profesionales desde la práctica profesional misma y la construcción de juicios profesionales desde la experiencia individual y colectiva dentro de un proceso de formación universitaria.

Desde nuestra perspectiva la profesionalización no es algo que se define desde afuera sino una autoconstrucción que justifica un nombre distinto: profesionalidad. Esta manera de ejercer como orientadores/as, como profesionales de la Orientación Educativa y del Asesoramiento Pedagógico supone entre otras cosas la referencia a un colectivo profesional lejos de las miradas individuales y la autonomía de un espacio de producción y circulación de saber, de reflexión sobre la práctica.

La profesionalidad entendida de esta manera nos permite reflexionar sobre el componente relacional que invade el desarrollo de juicios profesionales cuando el trabajo refiere a una manera de ser y estar en las instituciones educativas, es decir, a una posición que no puede

definirse completamente a priori si no es una vez que estemos participando de una trama organizacional compleja, junto a otros actores y agentes. De esta manera, el desarrollo de juicios profesionales requerirá del trabajo con otros y sobre otros, donde la posición del profesional en Ciencias de la Educación, como de sus objetos de intervención actuarán como mediadores para esa construcción.

Esa posición da cuenta de un conjunto de disposiciones que los/as profesionales en Ciencias de la Educación deben desarrollar y que, además, se encuentra atravesada por dimensiones temporales, institucionales, personales y colectivas. Así, la posición se compone de movimientos que comprenden acciones de escucha y colaboración a quienes se hallan en otras posiciones; de comprensión, fortalecimiento y acción de aquello que se necesita para realizar el trabajo; de reflexión acerca de las razones para actuar o de las razones para no hacerlo y, de cómo todo ello se reúne en un proyecto educativo común.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica
- Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas*. Manantial
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.
- Fattore, N. (2007). "Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos". En: Baquero, R.; Dicker, G. y G. Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 13- 32). del estante editorial.
- Frigerio, G. (2017). "Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas". En Frigerio, G.; Korinfeld, D; Rodríguez, C. (Coords.): *Los oficios del lazo: saberes en los umbrales* (pp.41-109). Noveduc
- Messina, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 145-207. <https://doi.org/10.35362/rie1901057>
- Müller, M. (2007) "Genealogía y ecología de la orientación". *Revista Aprendizaje Hoy*, 68, 13 a 25.
- Núñez, V. (2004). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana
- Sennet, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tizio, H. (2002). "Sobre las instituciones". En Núñez, Violeta (coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- Villa, A.; M. G., Marano; M., Martín y C., Pedersoli. (2005). *Reflexiones sobre la relación entre problemáticas educativas y prácticas profesionales a partir de experiencias de cátedras*. Ponencia presentada en V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales

Argentinas. Pedagogía: Estado Actual de la Disciplina y su Enseñanza. Resol. CD n° 129/05. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto

Villa, A., Martín, M., Pedersoli, C. y Barletta, C. (2019). *Los juicios profesionales y la formación de graduados en Ciencias de la Educación*. X Jornadas Disciplinarias Ciencias de la Educación, 14 al 16 de agosto de 2019, Catamarca, Argentina. Discusiones y prospectiva sobre la formación docente: mediaciones, prácticas y sujetos. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14021/ev.14021.pdf

Villa, A. I., Pedersoli, C., y Martín, M. M. (2008). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 3(3). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a09>

Williams, R. (1980) *Marxismo y Literatura*. Península.

CAPÍTULO 2

El estudio del campo profesional de las Ciencias de la Educación desde las historias de vida: trayectorias, transiciones e inserción socio profesional

César Martín Barletta y Alicia Inés Villa

Introducción:

En este artículo se revisará el estado de la cuestión sobre los estudios de trayectorias socioprofesionales en la universidad, específicamente en el campo de las Ciencias de la Educación, analizando las diferentes perspectivas, enfoques y metodologías utilizados en la investigación actual. Se discutirán los principales hallazgos y tendencias emergentes en este campo, así como las implicaciones y recomendaciones para la educación superior y la política pública.

El estudio de las trayectorias socioprofesionales de los/as estudiantes universitarios/as es un tema de investigación cada vez más relevante en el ámbito académico. En los últimos años, ha habido un aumento en el interés por comprender cómo las experiencias y trayectorias en la universidad influyen en la inserción sociolaboral de los/as estudiantes. En la actualidad, se están llevando a cabo numerosos estudios sobre este tema y se están utilizando diferentes enfoques y metodologías para analizar las trayectorias socioprofesionales de los/as estudiantes universitarios/as. Algunos estudios se centran en aspectos como las expectativas de carrera, la elección de carrera y la inserción laboral, mientras que otros se enfocan en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales durante la universidad.

Además, la literatura académica también aborda temas como la influencia de factores personales y socioeconómicos en las trayectorias socioprofesionales de los/as estudiantes universitarios/as, así como el papel de las prácticas universitarias, los programas de orientación y los servicios de empleo en la mejora de la inserción laboral de los/as graduados/as universitarios/as.

Asimismo, la perspectiva biográfica narrativa se ha convertido en una herramienta valiosa para el estudio de las trayectorias universitarias, ya que permite comprender la vida de los/as estudiantes y graduados/as universitarios/as como un proceso de construcción narrativa en el que se entrelazan las experiencias personales, sociales y académicas. Esta perspectiva considera que las trayectorias no son simplemente un conjunto de hechos o eventos aislados, sino que están configuradas por factores tanto internos como externos. Por lo tanto, se analizan los

procesos de toma de decisiones y las transiciones y las experiencias que dan forma a las trayectorias a través de la narrativa que ellos/as mismos/as construyen. En este sentido, consideramos que la perspectiva biográfica narrativa permite una comprensión más completa de las trayectorias universitarias, ya que se tiene en cuenta no solo los eventos y circunstancias externas, sino también la subjetividad y la interpretación personal que los estudiantes hacen de su propia experiencia. Esto nos ayuda a entender cómo los/as estudiantes y graduados/as construyen su identidad personal y socio profesional, cómo se relacionan con su entorno social y cómo toman decisiones en diferentes momentos de su trayectoria universitaria.

Los estudios sobre trayectorias socioprofesionales desde la cátedra de Orientación Educativa y Práctica Profesional de la UNLP

La producción de conocimiento acerca de las relaciones entre educación, trabajo y universidad es una de las tareas que desde la cátedra de Orientación Educativa y Práctica Profesional desarrollamos desde la incorporación de esta asignatura en el plan de estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2002 mediante diferentes estrategias de acercamiento, diagnóstico y análisis al campo profesional y ocupacional de nuestros/as graduados/as. Con esa intención es que podemos reconocer dentro de las estrategias mencionadas aquellas que refieren a la posibilidad de investigar de forma ininterrumpida desde el año 2016, y mediante diferentes miradas metodológicas, el campo profesional de las Ciencias de la Educación, así como las condiciones de trabajo e inserción profesional en diferentes escenarios educativos. En el primer proyecto de Investigación denominado *Campo Profesional de las Ciencias de la Educación: condiciones de trabajo e inserción profesional en escenarios educativos emergentes*, afirmábamos que la restauración de la matriz estado céntrica en materia de políticas sociales y educativas desde el 2003 en adelante en argentina impuso cambios en la reconfiguración del campo profesional de las Ciencias de la Educación al constatarse la presencia fuerte del Estado en la materia, lo cual dio como consecuencia la multiplicación de puestos de trabajo y la definición de lo que se considera "lo educativo". En dicho proyecto observamos el surgimiento de nuevos ámbitos laborales para los/as profesionales de las Ciencias de la Educación (en adelante PCE) en espacios de desarrollo de políticas socioeducativas, de promoción y protección de derechos (con la creación de los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles, programas como ENVIÓN; Ellas Hacen, el Plan FinES 1 y 2, entre otras políticas) en programas de popularización de la ciencia, en programas masivos de capacitación para educadores (como el Plan Nacional de Formación Docente, o la Capacitación para Trabajadores/as de Niñez, Plan Conectar Igualdad, Capacitación docente para la ESI). Estos espacios laborales dan cuenta de la movilización de recursos económicos e intelectuales tendientes a fortalecer el sector educación concomitantemente con el pleno empleo y pluriempleo de las mencionadas y los mencionados profesionales.

En tal despliegue, nuevos formatos y modalidades educativas se desarrollaron interpelando las formas clásicas de transmisión de saberes y culturas (por ejemplo, los bachilleratos trans, el desarrollo de entornos virtuales, los programas de reingreso escolar, las nuevas modalidades de orientación educacional) pero sobre todo integrando actores y territorio a la dinámica educativa.

En 2019, mediante la realización de un nuevo proyecto de investigación denominado *La construcción de los saberes de los/as profesionales en Ciencias de la Educación: saberes del trabajo, saberes de experiencia*, nos propusimos observar cómo conviven estos nuevos escenarios laborales con los tradicionales (Villa, Martín y Pederzoli, 2009) de las Ciencias de la Educación, cuáles son las condiciones laborales (modos de contratación, carrera profesional) por las que atraviesan los/as mencionados/as profesionales, cuáles son los circuitos de formación permanente en los que circulan, qué saberes del trabajo y saberes de la experiencia están configurando el campo profesional de las Ciencias de la Educación y su identidad, en la actualidad.

A las estrategias institucionalizadas propias del campo de investigación mencionadas, fuimos sumando otras como paneles de expertos/as y profesionales, entrevistas con graduados/as recientes para conocer los procesos de inserción socioprofesional, así como los ámbitos y condiciones de trabajo, visitas a diferentes ámbitos emergentes para el trabajo profesional de los/as pedagogos/as, presentaciones de tesis de maestría y doctorado relacionadas con la temática, entre otras. En todas las estrategias desarrolladas, donde intervinieron expertos en educación superior, profesionales del mundo laboral, académicos y otros actores relevantes de escenarios educativos con diferentes niveles de formalización, se profundizó en la discusión de diferentes perspectivas y experiencias que enriquecen la comprensión de las trayectorias universitarias, ya que permiten conocer las necesidades y expectativas del mundo laboral, así como sus demandas y oportunidades en diferentes sectores y organizaciones educativas. Además, trabajamos sobre recomendaciones y sugerencias prácticas para el desarrollo de saberes del trabajo y la inserción laboral de los/as estudiantes.

Educación, trabajo y trayectorias en las Ciencias de la Educación

Es necesario reconocer que la perspectiva de los estudios sobre trayectorias ha sido concebida y utilizada de manera ampliamente heterogénea en el campo de las ciencias sociales, en general, y en las Ciencias de la Educación, en particular. Diferentes investigaciones reflejan esa heterogeneidad no solo en los marcos teóricos, sino también en las conceptualizaciones utilizadas, en la definición de los objetos de estudio y en las distintas estrategias metodológicas para la realización de los análisis. Esta situación debe considerar, además, que el estudio de las trayectorias es un campo de investigación relativamente novedoso en América Latina. En las últimas décadas, ha ido adquiriendo un lugar importante en el ámbito de las ciencias de la educación, donde se han puesto de manifiesto las mutaciones en su definición desde posicionamientos estáticos asociados con la idea de carrera hacia posiciones que destacan la heterogeneidad, la flexibilidad y la precariedad de los recorridos vitales y profesionales de los/as jóvenes.

Los cambios en las conceptualizaciones acerca de los procesos de carrera y de las trayectorias de los/as jóvenes en relación con los términos y condiciones del tránsito a la adultez y con los procesos de inserción socioprofesional deben enmarcarse en las profundas transformaciones sociales producidas en el mundo desde la segunda mitad del siglo XX. Particularmente, nos detendremos a considerar cómo los cambios estructurales en los mercados laborales y la profundización de condiciones graves de desigualdad y exclusión social han creado nuevos patrones de vulnerabilidad, especialmente, en los/as jóvenes. En este sentido, Bendit (2015) plantea

...cómo los cambios económicos, sociales y culturales generados por los acelerados procesos de modernización científico-tecnológica y económica, que, desde algunas décadas, se vienen observando tanto en sociedades posindustriales de alto desarrollo como en países emergentes, generan a su vez procesos de intenso cambio social, cuyo impacto se manifiesta en 'modernizaciones' de cada una de las fases del ciclo vital de las personas y en particular de la fase juvenil. Estos cambios no solo afectan sus condiciones de vida, sino que además afectan sus trayectorias biográficas, sus valores, actitudes, estilos de vida y comportamientos sociales (p. 27).

Las reflexiones en torno a las metamorfosis de la cuestión social (Castel, 2004) permiten analizar las formas que asumieron los procesos de desestructuración de los modos de vida organizados en torno al empleo asalariado de la alta modernidad y al modelo productivo industrial o, en palabras de Dubet (2006), cómo la crisis del programa institucional moderno ha tenido efectos en la construcción subjetiva de los sujetos, sobre todo, de los/as trabajadores/as. De las grandes narraciones sociales, colectivas e identitarias posibles dentro de la sociedad salarial, transitamos hacia formas de construcción de subjetividades ancladas en procesos de individualización y deterioro: historias mínimas, fragmentadas y con altos niveles de rotación y precariedad. Dentro de estas historias y en territorios situados, se incluye la preocupación por cómo pensar los procesos de inserción sociolaboral de los/as graduados/as en Ciencias de la Educación en el marco de lo que diferentes autores (Castel, 1997, 2010, 2004; Sennet, 2000) definen como cambios en el mundo del trabajo y el derrumbe de la sociedad salarial que enmarcaba la existencia de los sujetos y posibilitaba itinerarios vitales y profesionales más o menos estables. Si un/a trabajador/a tenía, en la sociedad industrial, una tarea sostenida en el tiempo y una seguridad a largo plazo, en tiempos de caída del pleno empleo, se produce una individualización de las tareas laborales bajo los procesos de la movilidad, la adaptabilidad y la exigencia de la flexibilidad. Todo esto —siguiendo el planteo de Castel (2004)— tiene consecuencias sobre las propias trayectorias profesionales:

Cada individuo debe afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional devenido discontinuo, debe hacer elecciones, emprender a tiempo las reconversiones necesarias (...). Resulta innegable que con esta individualización

de las tareas y de las trayectorias profesionales asistimos también a una responsabilización de los agentes. Son ellos quienes deben afrontar las situaciones, asumir el cambio, hacerse cargo de sí mismos (pp. 59-60).

Rascovan (2014), en tanto, plantea este tema a partir de la relación entre educación y trabajo mediante el concepto de carrera. La carrera, como emblema que adoptaron las trayectorias laborales y educativas en la sociedad salarial que permitía anticipaciones de futuro más o menos estables, proyectos de vida a largo plazo y una organización homogénea de las actividades de los sujetos dentro de la sociedad industrial, se derrumba a partir de los nuevos escenarios sociales en donde la liquidez, la inmediatez y la precariedad atentan contra trayectos vitales estructurados. Parte de la identidad de los sujetos se definía por sus puestos y funciones laborales, pero en contextos de pérdida masiva del empleo o de flexibilización de los puestos y tareas laborales, *“la precarización del rol profesional se desliza hacia la descalificación de la ‘persona’ del trabajador o del desocupado”* (Dubet y Martucelli, 2000, p. 152).

Las trayectorias sociales, fundamentalmente las de la actividad laboral y profesional, por tanto, sufren un proceso de cortoplacismo y una ruptura en la experiencia social. En ese marco, los sujetos se enfrentan a otra composición de su situación laboral marcada por el cambio, la incertidumbre, la flexibilidad, el riesgo y, ante todo, el “temor de la pérdida del control de sus vidas” (Sennett, 2000) ante la experiencia de comprender que nada es a largo plazo, lo cual impacta desorientando la acción planificada y disolviendo los vínculos de confianza y compromiso entre ellos. Estos cambios han afectado con gran intensidad a la juventud en dirección a una mayor inestabilidad y han provocado la aparición de nuevos modelos de referencia e identificación (Casal, 1996). El análisis de las transiciones juveniles a la vida ‘adulta’ adquiere un nuevo significado, pues no se las entiende como una caracterización ‘esencial’ de lo que sería la juventud (solamente una fase de transición), sino como parte de procesos mucho más complejos, en los cuales interactúan condiciones estructurales y subjetivas de manera muy específica de cada sociedad, región y condición social, a partir de las cuales se generan diferentes modalidades en las que les toca crecer y desarrollarse a las y a los jóvenes (Bendit, 2015, p. 34).

En este marco, el especial interés que ha cobrado en el ámbito de las investigaciones sociales el análisis de las trayectorias vino de la mano de las transformaciones que ocurrieron en el mundo del trabajo de las últimas décadas y de la multiplicidad de maneras con que se desarrollan los procesos de inserción socioprofesional a través de transiciones signadas por tensiones entre el acceso a empleos estables, trabajo precarizado y momentos intermitentes de ocupación y desocupación.

Trayectorias y transiciones

En un acercamiento inicial al concepto de trayectoria, tomamos la definición que propone la Real Academia Española en tanto que significa “curso que a lo largo del tiempo sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución” (s. f., definición 2).

La investigadora argentina Flavia Terigi (2007), al reflexionar en torno al concepto de trayectorias, propone una diferenciación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las primeras “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 3). Son las trayectorias “deseables”. En cambio, a través de las “trayectorias reales”, la autora se ocupa de la experiencia real de los sujetos en el trayecto. Esto último permite reconocer que las trayectorias no son homogéneas y predecibles, sino heterogéneas, diversas y contingentes. Nos encontramos con experiencias caracterizadas por la diversidad y la heterogeneidad, lejos de formaciones lineales y uniformes. Por otro lado, Terigi y Briscioli (2020) plantean que “el concepto “trayectorias” centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras” (p. 120). Una trayectoria señala, en este sentido, la temporalidad de la experiencia vivida, lo que permite ligar las dimensiones estructurales, educacionales y laborales que influyen en el proceso de construcción social de las juventudes (Ghiardo y Dávila, 2008). Es decir que es necesario “ubicar al sujeto en interacción con el contexto, analizar dinámicas complejas, causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas” (Savickas, 2018). Nicastro y Greco (2009) señalan que el concepto de trayectoria debe analizarse como un recorrido en situación,

un camino en construcción permanente que, tal como lo señala Aodoino (2005), va mucho más allá de la idea de que algo se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, sino que preferimos pensarlo como un itinerario en situación (p. 23).

Esta idea de recorrido en situación nos permite pensar las trayectorias en movimiento tal como plantea de Certeau (1996) en *La invención de lo cotidiano*:

La ‘trayectoria’ evoca un movimiento, pero resulta de la proyección sobre un plano, de una reconsideración de todos sus elementos. Es una transcripción. Una grafía (que el ojo puede dominar) sustituyó a una operación; una línea reversible (legible en los dos sentidos), a una serie temporalmente irreversible; una huella a unos actos (p. 49).

Ese movimiento coincide con lo que establece Mauro (2004):

Las trayectorias se van definiendo y construyendo de manera no lineal a través del tiempo, de acuerdo con la experiencia biográfica, el momento del ciclo de vida, las condiciones y oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo, la percepción de los límites y potencialidades personales, y los cambios sociales y culturales (p. 16).

Trayectorias, transiciones y juventudes: una mirada desde los estudios biográficos

En sus orígenes, la perspectiva de las trayectorias se inscribió en el campo más amplio de los análisis sobre movilidad sociocupacional, atendiendo dicha problemática desde una metodología cuantitativa. Esta situación de origen ha planteado diferentes posicionamientos dentro de las investigaciones, en los que el estudio de trayectorias se constituye como un campo de análisis en disputa que recurre a diversas orientaciones teóricas para su formulación. La querrela por el término trayectoria es presentada por Lahire como una serie de tensiones interpretativas:

tensión entre las teorías que privilegian la unicidad y la homogeneidad del actor (de su identidad, de su relación con el mundo, de su yo, de su sistema de disposiciones...) y las que describen una fragmentación infinita de los yo, de los roles, de las experiencias...; tensión, también, entre las teorías que otorgan un peso determinante al pasado del actor y las que hacen como si este no tuviera pasado; tensión, finalmente, entre las teorías de la acción consciente, del actor estratega, calculador, racional, vector de intencionalidades o de decisiones voluntarias (y que, a veces, creen poder deducir de sus capacidades calculadoras, conscientes, racionales... una libertad fundamental del actor) y las teorías de la acción inconsciente, infraconsciente, o no consciente, que presentan las acciones como ajustes prerreflexivos a unas situaciones dadas (Lahire, 2004, p. 16).

La querrela por las relaciones entre individuos y sociedad en las ciencias sociales y con relación a la construcción de trayectorias de vida puede analizarse también a partir de las siguientes preguntas de Elias en *La sociedad de los individuos*:

La idea que despierta esta utilización de los términos, la imagen de dos entidades distintas separadas por un hondo abismo o incluso por una oposición insalvable, es en gran medida responsable de las infinitas discusiones en torno a cuál de las dos 'fue' primero: el 'individuo' o la 'sociedad' —variaciones sobre el viejo tema del huevo y la gallina—, o de las discusiones sobre la otra cuestión, la de quién condiciona a quién: ¿Se debe partir de los 'individuos' para comprender las 'sociedades', o de los fenómenos sociales para explicar los fenómenos individuales? (1990, p. 107).

En este sentido, Roberti (2017), Bendit (2015), Muñiz Terra (2012) y Casal (1996) reseñan diferentes posicionamientos teórico-metodológicos dentro de las ciencias sociales que han abordado la constitución de las trayectorias y de las formas de concebir la condición juvenil, problematizando posturas que remiten a enfoques estructuralistas y a enfoques subjetivistas. Dentro del primer enfoque, y relacionado con las metodologías de investigación para los estudios sobre trayectorias, Roberti (2017) menciona que se privilegia el análisis de las diferentes y sucesivas posiciones que los sujetos ocupan en el espacio social durante su vida o en un período de tiempo

determinado. Dentro del segundo enfoque y frente a esa ilusión objetivista, se destacan investigaciones que hacen énfasis en el carácter subjetivo de las trayectorias y reconocen el lugar central de los sentidos y decisiones atribuidos por los propios sujetos a sus experiencias personales, educativas y laborales en el transcurso de su vida.

Dentro del primer enfoque, es necesario mencionar los aportes de Pierre Bourdieu intentando superar la relación ingenua entre los individuos y la sociedad. En este sentido, Bourdieu diferencia los conceptos de biografías y trayectorias a partir de cuestionar la denominada ilusión subjetivista. La crítica se refiere a las perspectivas que conciben la vida de un individuo como un conjunto coherente y orientado de sucesos que los/as investigadores/as pueden develar o dilucidar. Sostiene Roberti, citando a Bourdieu (1997), que “relatar la vida como una historia, como la narración de una secuencia lógica de acontecimientos, no es más que una ilusión, la creación artificial de sentido” (2017, p. 313). Lo importante es entender que la vida social debe ser considerada como una construcción histórica y cotidiana de actores individuales y colectivos, y las trayectorias, como una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997, p. 82).

En el proceso histórico, las realidades sociales son objetivadas e interiorizadas. De esta manera, es posible analizar las trayectorias individuales como resultado de un conjunto de relaciones de interdependencia recíproca entre individuos que pueden percibirse de forma consciente o no. La dimensión biográfica permite conocer, desde la perspectiva de los actores, la complejidad de itinerarios y transiciones que son fluctuantes e imprevisibles. Esto no significa que las trayectorias sean independientes de los contextos y posiciones de los actores en el espacio social, sino al contrario.

Significa que el contexto global actual tiene consecuencias diferenciales en las trayectorias de los actores entre quienes puedan asociar el individualismo y la independencia, porque su posición social está asegurada, por un lado, y por el otro quienes lleven su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones (Castel, 2010, p. 477).

En estos términos, los estudios sobre trayectorias desde perspectivas biográficas permiten señalar que “el más singular de los rasgos de una persona no puede comprenderse a menos que se reconstruya el ‘tejido de las imbricaciones sociales’ en el cual está inserta” (Lahire, 2005, pp. 151-152). Casal (1996) menciona que los aspectos interrelacionados que tensionan las trayectorias y las transiciones de los/as jóvenes al mundo sociolaboral se determinan mediante la manifestación de tres aspectos: la realidad socio histórica, que tiene una clara referencia territorial, cultural y política; las decisiones del propio sujeto, y el sistema de dispositivos institucionales que intervienen y reglamentan las ofertas posibles de transición. La articulación de los tres niveles en los que se construye y procesa la transición constituye lo que venimos llamando ‘sistema de transición’ y que se intenta reflejar, en forma sintética, en los primeros tres esquemas, aunque, por razones obvias, de forma muy limitada e incompleta (Casal, 1996, p. 299).

Bendit y Miranda (2017), por su parte, a partir de la realización de un estudio crítico e histórico, desde una perspectiva sociológica, sobre los estudios de juventudes, proponen el concepto de

gramática de la juventud para investigar los procesos de transición y las trayectorias de los/as jóvenes en la sociedad contemporánea. La idea de gramática de la juventud propone estudiar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en diferentes campos como además analizar las formas de acción (agencia) de los/as jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones.

El foco de atención de este análisis se centra en las transiciones de las y los jóvenes de diferente origen social, de la educación al empleo o al trabajo reproductivo, así como en las diferentes trayectorias conducentes a la vida adulta. Estos procesos son clave en la comprensión de su integración o marginación a los diferentes espacios de la sociedad en los que les toca vivir, así como en la comprensión de sus representaciones al respecto. Se asocia, además, la idea de una 'pragmática juvenil' o, en términos sociológicos, de 'agencia' por parte de los/as jóvenes en los diferentes espacios de su vida cotidiana, que expresa la preocupación de los/as autores/as por dar cuenta de las actividades y accesos que las sociedades contemporáneas ofrecen a los/as jóvenes, y de los marcos normativos que subyacen en el contorno de las expectativas que se depositan en su cumplimiento (Bendit y Miranda, 2017, p. 34).

Del mismo modo, Sautu (2020) plantea que, para comprender las trayectorias de los/as jóvenes en ese tejido de imbricaciones sociales, no pueden soslayarse las condiciones de origen de los sujetos ni las posiciones de clase que ocupan en sus distintos momentos de vida:

La articulación entre el decurso de la vida de las personas y sus hogares, y las situaciones y procesos históricos en los cuales tienen lugar puede ser encaradas desde una perspectiva cuantitativa de cursos de vida. La nuestra se incluye aquí, o desde una perspectiva cualitativa de historias de vida y narrativas. En ambas se asume que los actores sociales no actúan en un vacío, sino que forman parte de redes de relaciones sociales, algunas de las cuales tienen mayor centralidad para el ego que otras. Estas relaciones sociales están insertas en colectivos, que pueden ser instituciones, organizaciones, grupos, etc.; estos constituyen niveles intermediarios entre las personas y sus entornos más inmediatos y la estructura y procesos sociales-históricos, los cuales están vinculados entre sí por caminos o procesos cuya investigación constituye uno de los objetivos del método biográfico. Las vinculaciones entre las biografías personales y su entorno son caminos de ida y vuelta sucesivos que se retroalimentan mutuamente. Esta sutil trama de interacciones está permeada por el contexto del poder y la jerarquía de la sociedad, instituciones y grupos en los cuales transcurre la vida, lo cual influye, construye y, eventualmente, abre y cierra caminos (Sautu, 2020, p. 43).

De esta manera, los estudios biográficos ocupan un lugar central en las investigaciones sobre trayectorias juveniles e inserción socioprofesional que retoman la propia perspectiva de los sujetos y que, además, se reconocen como productores activos en la construcción de sus trayectorias.

Casal (2011), al igual que Roberti, desde la sociología de las transiciones (Roberti, 2017), establecen que los estudios sociológicos han mirado a las juventudes y sus procesos de transición desde tres enfoques diferentes. El primer enfoque es aquel que define la juventud como

ciclo vital o etapa de la vida y propone la existencia de estadios vitales diferenciados (infancia, juventud, vida adulta y vejez). Tiene una clara finalidad en la delimitación de las funciones de cada estadio y una mirada adultocéntrica de los/as jóvenes y de los procesos de transición a la vida adulta. El segundo enfoque se corresponde con entender a la juventud como generación; más precisamente, como generación en conflicto entre jóvenes y adultos/as. El tercer enfoque mira a la juventud como tramo biográfico de transiciones para comprender, longitudinalmente, los diferentes itinerarios y trayectorias sociales y laborales de los/as jóvenes. Al respecto, señala el autor que en este enfoque

El punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro. El tema de los jóvenes y la juventud no es solo un conflicto de roles, ni tampoco un conflicto entre generaciones; la perspectiva biográfica procura integrar estos aspectos en la concepción de itinerario y de trayectoria (Casal, 2011, p. 1150).

En este sentido, las transiciones juveniles son elaboradas mediante la definición de dos condiciones: la emancipación familiar y económica de los/as jóvenes, por un lado, y el pasaje de la escuela a la vida laboral y de la familia de origen a la familia de procreación. No obstante, Roberti (2017) analiza esos supuestos que se entrelazan en la propuesta de la sociología de las transiciones y sus miradas sobre las juventudes, y desarrolla una serie de críticas.

Nuestras críticas apuntan a que este enfoque avala una mirada adultocéntrica, que establece las características del sujeto joven desde la falta, las ausencias y la negación; asimismo, la idea de transición se asocia con una visión lineal, teleológica y estática de la juventud, que prevé la sucesión ordenada de acontecimientos comunes para todos los individuos y corre el riesgo de no percibir que, en razón de la época histórica y de la heterogeneidad propia de la condición juvenil, es posible identificar diferentes modalidades en que se efectúa ese doble pasaje (p. 492).

Y propone la relevancia de

atender a nuevas perspectivas en el estudio de las juventudes, que den mayor centralidad al examen de las transiciones a partir de los sentidos y las estrategias que despliegan los propios jóvenes. Surge así el interés de complementar las aproximaciones al modelo normativo-lineal de 'entrada a la vida adulta' —como parámetro analítico— con el análisis de los modos subjetivos de vivir este estadio vital, buscando vislumbrar que la juventud cobra sentidos específicos al ser considerada en un contexto sociocultural particular. El planteo teórico-metodológico parte precisamente de concebir las trayectorias como un punto de cruce entre lo estructural y lo biográfico

(Jacinto, 2010), entendiendo que los procesos de transición de los jóvenes se inscriben en marcos institucionales y requieren miradas diacrónicas que consideren las múltiples esferas vitales (p. 493).

De esta manera, Jacinto (2010) plantea que las transiciones son resultantes de interacciones complejas que comprenden aspectos macrosociales, institucionales e individuales. Y, específicamente, para abordar las transiciones laborales de los/as jóvenes, plantea que deben analizarse:

a) Los factores estructurales que le dan forma a nivel macrosocial, que incluyen las particularidades de los mercados de trabajo, el entramado de relaciones entre sistema educativo, formativo y productivo en cada contexto nacional y local, y las políticas públicas al respecto.

b) Las oportunidades y especificidades de la inserción según las características sociodemográficas individuales (especialmente, origen social, nivel educativo y sexo).

c) las trayectorias formativas y laborales a partir de estrategias individuales y sentidos subjetivos.

d) las mediciones institucionales y actores que participan en el proceso de inserción, desde la propia institución educativa hasta los centros de formación profesional, desde los servicios de empleo e intermediación laboral hasta las empresas, todos ellos inmersos a su vez en sistemas de acción locales o sectoriales (Jacinto, 2010, p. 21).

De esta manera, podríamos llegar a estudiar los sistemas de transición (Casal, 1996) o lo que Longo (2010) denomina secuencias de inserción laboral como eslabones concatenados dentro de una trayectoria. En esta línea de análisis, retomamos las investigaciones recientes sobre juventudes a partir del desarrollo del modelo de curso de vida. Durante las últimas décadas, equipos de investigación de distintas perspectivas y campos del conocimiento se propusieron profundizar en la comprensión del curso de vida, los eventos y las transiciones vitales. A partir de los estudios pioneros de Elder (1998), se pone de relieve que los diferentes cambios en las experiencias de vida de los sujetos —ingreso y egreso del sistema de educación formal, inserción sociolaboral, emancipación familiar, constitución de familia, entre otros— son parte de trayectorias sociales amplias que, de acuerdo con los contextos históricos y territoriales, producen sentidos y significados distintivos. La perspectiva de curso de vida se fundamenta en cinco principios interrelacionados propuestos en diversos trabajos desarrollados por Elder y sus colaboradores. Sautu (2020) los presenta de la siguiente forma:

Como síntesis es pertinente destacar los cinco principios paradigmáticos que constituyen las bases del enfoque teórico del curso de vida. Primero, el desarrollo humano y el envejecimiento son procesos de largo alcance. Segundo (la agencia), los individuos construyen su propio curso de vida a través de elecciones y acciones que ellos toman dentro de las oportunidades y limitaciones de la historia y las circunstancias sociales (principio de la agencia). Tercero (tiempo y lugar), el curso de vida de los individuos está incrustado y es modelado por el tiempo histórico y los lugares que ellos experimentaron durante el tiempo de su vida. Cuarto (temporalidad), ante-

cedentes y consecuencias de las transiciones, sucesos y pautas de comportamiento varían de acuerdo al momento de la vida de las personas en el cual tienen lugar. Quinto (vidas conectadas), las vidas son vividas interdependientemente y las influencias sociohistóricas están expresadas a través de la red de relaciones compartidas (Elder, Johnson y Crosnoe, 2006).

Actualmente, encontramos esta perspectiva en las investigaciones acerca de las formas de construcción de los proyectos de vida en las nuevas generaciones, en los procesos de inserción sociolaboral de los/as jóvenes, en los tránsitos entre educación y trabajo, en cómo inciden las regulaciones e instituciones en la vida y en las decisiones que conforman las experiencias particulares en la vida de los/as jóvenes que emprenden una carrera universitaria, en las que la temporalidad es un eje sustantivo en la reconstrucción de sus experiencias, proyectos, expectativas e inserción socioprofesional. Los estudios sobre la juventud reconocen la diversidad y la subjetividad de las transformaciones de los/as jóvenes actuales entre múltiples espacios de transición, contraponiéndose a las políticas tradicionales que la reducen a una sola transición lineal desde la escuela al trabajo.

Trayectorias laborales y Ciencias de la Educación: un estado de la cuestión

La perspectiva de las trayectorias laborales se ubica en la intersección entre el sujeto y la estructura social. Asimismo, otras investigaciones centradas en los procesos de transición a la adultez delimitan su objeto de estudio en estos, la situación actual de los/as jóvenes adultos/as (Urresti, 2011) y los procesos de cambio en relación con la adultez emergente (Barrera-Herrera y Vinet, 2017; Monteiro, Tavares y Pereira, 2018).

Fridman y Otero (2015) realizaron un análisis de seguimiento de egresados/as sobre trayectorias ocupacionales de jóvenes argentinos/as desde su egreso del secundario. A partir de un estudio longitudinal, las autoras caracterizan los vínculos de articulación entre factores macrosociales, estructurales y subjetivos para delinear las trayectorias ocupacionales de los/as jóvenes e identificar perfiles que posibilitan posiciones laborales diferentes. Las autoras demostraron cómo el contexto de profundización neoliberal en el período de 1998-2013 produjo cambios en la estructuración del ciclo de vida de los/as jóvenes, que pasaron de trayectorias caracterizadas por la previsibilidad a itinerarios heterogéneos y complejos en los que los procesos de transición escuela-trabajo resultaban cada vez más desinstitucionalizados y desestructurados. Corica y Otero (2015) plantean que las expectativas educativas y laborales de los estudiantes al finalizar la escuela secundaria en el contexto actual son un medio para estudiar los procesos de desigualdad educativa y laboral de los/as jóvenes, en los que se ponen de manifiesto dos posibilidades: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades.

Desde una perspectiva temporal, las autoras investigan las expectativas de los/as jóvenes a través del estudio comparativo de dos cohortes (1999-2011) y sus proyecciones de futuro. Esto les permitió acercarse a la mirada que tenían los/as estudiantes sobre sus condiciones y expectativas, y, al mismo tiempo, cómo se visualizaban las trayectorias ocupacionales deseables y las condiciones para su realización. Los/as investigadores/as coinciden en señalar que las transiciones juveniles que han cambiado considerablemente en las últimas décadas se caracterizan hoy por su diversidad y por el alargamiento del proceso de emancipación en su conjunto (Arancibia y Miranda, 2019; Gil Calvo, 2005).

El campo de estudios sobre educación y trabajo tiene una amplia trayectoria en América Latina, tanto en la producción académica y la formación universitaria como en el desarrollo de insumos para la toma de decisiones y la promoción del diálogo social. Desde diferentes posicionamientos, se han estudiado las trayectorias y las transiciones al mercado laboral de los/as jóvenes. Encontramos aquellas que refieren a la existencia de tres formas de analizar las experiencias juveniles: los/as jóvenes estudiantes, los/as jóvenes desocupados/as y, finalmente, los/as jóvenes trabajadores/as.

Recientemente, se ha conformado un amplio campo de estudios que relaciona las condiciones de ingreso socioprofesional de los/as jóvenes con las condiciones de precarización laboral en los trabajos ofrecidos y obtenidos. Asimismo, otro conjunto de investigaciones se concentra en estudiar la aparición e impacto de programas y políticas de acción pública referidas a políticas de discriminación positiva para intervenir en los procesos de inserción al primer empleo y las llamadas políticas activas sobre el mercado de trabajo. Son conocidos los estudios sobre la transición entre la educación y el trabajo (Corica y Miranda, 2018; Corica y Otero, 2018; Jacinto, 2016). Dentro del primer grupo, encontramos diferentes aportes de investigación sobre la articulación entre educación y trabajo en la Argentina moderna, que conforman un vasto temario de discusiones (Miranda y Alfredo, 2018; Jacinto 2015, 2010; Gallart, 2006; Riquelme, 2008; Espinosa y Testa, 2011). Este grupo desarrolla un conjunto de aportes desde donde mirar el sistema de educación y formación para el trabajo a partir de las diferentes configuraciones sociohistóricas que le permiten distinguir diferentes lógicas en la formación profesional. Desde el punto de vista macro, estos trabajos de investigación se han acercado a las problemáticas resultantes de los vínculos entre educación, saberes, sujetos y trabajo en formatos educativos alternativos al sistema formal de escolarización, en el que las diversas discusiones teóricas en el campo de educación y trabajo han transitado por varios caminos. Una de ellas es aquella que repone las estrategias de los actores y sus trayectorias educativas procurando mostrar las interrelaciones entre estos y la estructura. De esta manera, encontramos debates acerca de si las políticas públicas para el sistema educación y trabajo responden a lógicas productivas o educativas (Verdier y Vultur, 2018) o se inscriben dentro de una lógica social.

Un segundo grupo se conforma con estudios acerca de la formación y evaluación de dispositivos de formación para la inserción laboral de los/as jóvenes y adultos/as (Arata y Telias, 2006), y de su relación con diferentes finalidades de acuerdo con las lógicas de diseño y de

promoción social y educativa de los sujetos que intervienen. La descripción, análisis y evaluación de dispositivos de formación para el trabajo reconocen un conjunto de problemáticas comunes en Latinoamérica.

Otros enfoques provenientes del campo de la psicología y de la psicopedagogía han desarrollado investigaciones sobre los modos en los cuales los/as jóvenes anticipan su futuro y el impacto de la formación de las expectativas en los procesos de inserción socioprofesional (Rascovan, 2014). Aisenson (2002, 2007), por su parte, identifica distintos factores personales que inciden en la construcción de proyectos y que se vinculan con las expectativas y aspiraciones, características personales de iniciativa, estrategias de búsqueda laboral, sentido y significado del trabajo, percepción de los recursos y obstáculos para la inserción laboral. Las representaciones de los/as jóvenes sobre el estudio y el trabajo se corresponden con las intenciones para el futuro y las estrategias que priorizan para la concreción de sus proyectos. Bronfenbrenner (1987) ha desarrollado sus estudios de transiciones entre diferentes ambientes, otorgando una centralidad a los contextos, relaciones y ritos de pasajes entre una disposición seriada de entornos ecológicos que vinculan a los individuos y a la sociedad a lo largo de las trayectorias de vida. Bronfenbrenner resalta el origen de las transiciones como algo que se desprende de las alteraciones en las funciones que debe desempeñar el sujeto dentro del medio por la adaptación que le exige el cambio o por el paso de un sistema ecológico a otro, con los consiguientes reajustes en los estilos de vida, en las nuevas experiencias para el sujeto con la aparición de nuevas posibilidades para participar en un nuevo ambiente.

Trayectorias y transiciones en las Ciencias de la Educación

Las transiciones de la universidad al mercado de trabajo y los procesos de inserción socioprofesional de graduados/as recientes han sido abordadas por diferentes investigaciones.

En primer lugar, mencionamos los aportes de Ballesteros (2018), quien estudia la relación entre la educación y la inserción laboral profesional de los/as universitarios/as en México, específicamente, en el Distrito Federal, y refiere la interrelación entre las condiciones de precariedad o informalidad del trabajo con el nivel educativo alcanzado, pero también con los orígenes socioeconómicos que posibilitan o imposibilitan el desarrollo de un conjunto de ventajas acumuladas en cuanto al capital cultural, educativo y social. En este se demuestra que una de las estrategias utilizadas en las transiciones hacia los primeros empleos se encuentra determinadas por la posibilidad de conformar y mantener redes sociales y entornos de socialización que faciliten los vínculos laborales.

En segundo lugar, en su libro *Inestabilidad laboral y emancipación jóvenes-adultos/as en el umbral del mileurismo en Barcelona y Roma*, Gentili (2012) se propone investigar el modo en que se ha modificado la transición laboral de los/as jóvenes tras el cambio de paradigma socioeconómico y la crisis del Estado de bienestar. Las preguntas que guían su estudio se

relacionan con las percepciones, manifestaciones y estrategias que los/as jóvenes desarrollan para conjugar las condiciones laborales con los proyectos personales. Para ello, el autor se vale de tres pilares referenciales: la incertidumbre en la planificación de proyectos de vida a largo plazo (pilar instrumental), la dificultad en el desarrollo de una carrera profesional acorde con la formación (pilar identitario), las deficiencias en los derechos laborales y ciudadanos (pilar institucional).

En tercer lugar, Santos Diniz y Cardenal de la Nuez (2012) realizan un trabajo que relaciona los procesos de transición, los sujetos y la educación superior. A partir de contextualizar la creciente legitimidad de la investigación biográfica, analizan las transformaciones experimentadas por la enseñanza superior en España y en América Latina con la intención de señalar algunas mutaciones relevantes que ponen en evidencia el interés de una perspectiva longitudinal y biográfica para comprender las transiciones entre la universidad y el mundo laboral.

Por su parte, González Lizárraga (2011), en su tesis de doctorado *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral*, se propuso investigar las características que asumen las trayectorias universitarias de jóvenes en México desde el ingreso, la permanencia y la titulación. A partir de un estudio situado, determinó un conjunto de problemas que los/as estudiantes enfrentaban a lo largo de su paso por las instituciones de educación superior, en las que las trayectorias estudiantiles se encuentran condicionadas por las características del contexto socioeconómico, por las propias organizaciones universitarias y por los rasgos familiares y personales de los/as alumnos/as.

Asimismo, queremos destacar la investigación de Pries (1999), *Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográfico-laborales*, que, si bien aborda las relaciones entre cultura de trabajo y trayectorias laborales, son relevantes algunos puntos de su estudio que sostienen investigaciones recientes acerca de los procesos de inserción de los/as graduados/as en Ciencias de la Educación. Un aspecto central que Pries destaca es que, dentro de los proyectos biográficos-laborales de los individuos, hay que considerar las prácticas relacionadas con el empleo y el trabajo.

Esas prácticas permiten la constitución de trayectorias laborales que se estructuran a partir de la interrelación de cuatro instituciones sociales: el mercado, la empresa/organización, la profesión y el clan.

En el caso particular de las Ciencias de la Educación, Villa, Martín y Pedersoli (2009), por un lado, y Vicente (2013; 2014), por otro, han demostrado cómo las reglas propias de la profesión estructuran diferentes modelos de inserción socioprofesional de los/as graduados/as y de las representaciones que los individuos tienen acerca de ellas, así como también la importancia cada vez más atenuada de las relaciones sociales para la incorporación efectiva al mundo del trabajo profesional. Esto es lo que Pries denomina como clan. En este,

la familia, la red social de compadrazgo, parentesco, amiguismo, etc. —que aquí llamamos ‘Clan’—, tiene un impacto innegable e importante tanto sobre las ‘oportunidades objetivas’ y las secuencias de las personas por posiciones y

puestos de trabajo y empleo, como para los planes y nociones que los actores mismos elaboran y proyectan para su vida laboral (Pries, 1999, p. 5).

Siguiendo los estudios pioneros de Villa, Martín y Pedersoli (2009) sobre las características que asumen las relaciones laborales y los procesos de inserción socioprofesional de los/as graduados/as en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y los diferentes resultados analíticos y descriptivos realizados por Vicente (2013, 2014) sobre los procesos de inserción sociolaboral de los/as graduados/as en Ciencias de la Educación, Cappellacci y Wischnevsky (2011) abordaron una caracterización de las expectativas de los/as estudiantes y graduados/as de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y demostraron las particularidades de la profesión pedagógica y las lógicas que alteran los procesos de inserción laboral desde la propia mirada de los actores.

Otros estudios se abocaron a los procesos de inserción profesional de los/as egresados/as de Pedagogía a partir de un análisis de las políticas públicas de empleo (Santos Rego y García Álvarez, 2017) y al estudio de la redefinición de los campos de inserción laboral del pedagogo en las primeras décadas del siglo XXI. En este sentido, recuperamos los recientes trabajos de González Lorente, Martínez Clares y González Morga (2015), quienes analizan los diferentes perfiles formativos de los/as graduados/as en Pedagogía y los caminos de inserción sociolaboral en los primeros años después de obtener la titulación. En la misma línea, pero no haciendo énfasis en los sujetos, sino en los campos de inserción socioprofesional de los/as pedagogos/as, encontramos los trabajos de Romero Rodríguez y Castelló Quintana (2016). Por su parte, Cardenal de la Nuez (2006) examinó los discursos elaborados por universitarios/as recién titulados/as al relatar sus primeras experiencias en el mercado de trabajo, haciendo énfasis en los fundamentos de las racionalidades prácticas que se desarrollan en el proceso de formarse como estudiante universitario/a e intentar ubicarse socialmente de la mejor manera posible. Por otro lado, dentro del contexto internacional, encontramos una preocupación por definir las condiciones de ingreso al mundo laboral de los/as graduados/as en Ciencias de la Educación y su vinculación con diferentes áreas formativas.

En España, la investigación desarrollada por Tallón Rosales, Hervás Torres, Polo Sánchez, Fernández Jiménez y Fernández Cabezas (2018) problematiza el perfil formativo y profesional de los/as graduados/as en pedagogía haciendo énfasis en los procesos actuales de inserción laboral. Los mismos autores complejizan este tema en el 2020 a partir de vincular los procesos de inserción laboral en pedagogía con el desarrollo de las tecnologías digitales como espacios nóveles de empleo. De igual modo, las investigaciones de Llanes Ordóñez, Figuera Gazo y Torrado Fonseca (2017) acerca de la relación entre formación y desarrollo de las condiciones de empleabilidad de los/as graduados/as en pedagogía permiten conocer los procesos de inserción socioprofesional vinculados a áreas de intervención emergentes dentro del campo educativo. Un trabajo similar, pero específicamente destinado a los/as pedagogos/as recibidos de la Universidad Complutense de Madrid durante el período 2006-2012, es el que realizaron Ruiz y García de la Barrera (2013), que se preguntaban cómo, dónde y cuánto tardan en insertarse los/as pedagogos/as.

En lo relativo a tesis de posgrado, específicamente de doctorado, tomamos como referencia la investigación de Llanes Ordóñez (2015), *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*; de Vicente (2013), *Trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación: estrategias y prácticas de los/as egresados/as en la reconstrucción del campo profesional en Argentina (1970-2012)*, y de Ventura Blanco (2005), *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. En relación con las condiciones y expectativas de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación sobre su inserción profesional, tomamos como referencia las investigaciones de González Lorente, Martínez Clares y González Morga (2015). Acerca del perfil formativo del graduado en Pedagogía retomamos los aportes de Wichnevsky (2011), que estudió a los/as estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en las cohortes 1986-2010.

Asimismo, retomamos los trabajos de Andrea Alliaud (2003, 2004 y 2014) sobre las relaciones entre formación, inserción profesional y docentes noveles. La autora menciona en diferentes investigaciones (2014 y 2004) que la categoría de docentes noveles y los procesos de formación de los/as estudiantes constituyen una clave para comprender las trayectorias profesionales en los primeros años de docencia. Asimismo, a partir de un estudio biográfico en su tesis de doctorado del año 2003, denominada *La biografía escolar en el desempeño profesional de los/as docentes noveles*, da cuenta que las diferentes experiencias formativas por las que transcurren maestros/as y profesores/as son producto de complejas interacciones entre conocimientos, enfoques e individuos. Esto provoca que la preparación profesional no pueda explicarse a partir de un solo elemento sino de la consideración de variables heterogéneas a las que los/as noveles docentes recurren y retoman de su experiencia como estudiantes. Es en ese momento que se interiorizan modelos de enseñanza, se construyen esquemas sobre la vida institucional y escolar, se adquieren saberes, reglas de acción y pautas de comportamiento, tanto como creencias y supuestos sobre la naturaleza del quehacer educativo. La autora relaciona estos aspectos a partir de una mirada genealógica, donde los procesos de inserción profesional de los/as docentes noveles, es entendida como reinserción de los/as mismos/as que "se hallan "formados" (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela" (Alliaud, 2004, p. 1)

Conclusiones

En conclusión, el estudio de las trayectorias socioprofesionales de los/as estudiantes universitarios/as es un tema de gran relevancia en el campo de la educación superior, especialmente en el ámbito de las Ciencias de la Educación. La comprensión de las experiencias y procesos que influyen en la inserción laboral de los/as graduados/as universitarios/as es esencial para mejorar la formación académica y profesional, así como para contribuir al desarrollo económico y social del país.

A lo largo de este artículo, hemos analizado el estado de la cuestión en el estudio de las trayectorias socioprofesionales en la universidad, identificando diferentes enfoques y metodologías utilizadas en la investigación. Hemos destacado la importancia de incorporar la perspectiva

biográfica-narrativa para comprender los procesos de toma de decisiones y las experiencias de los/as estudiantes en su transición de la universidad al mundo laboral.

Además, hemos explorado diferentes estrategias institucionalizadas y complementarias, como los estudios de seguimiento de graduados/as y la incorporación de paneles de expertos/as y profesionales, que pueden contribuir a una comprensión más completa y práctica de las trayectorias socioprofesionales de los/as estudiantes universitarios/as.

Referencias

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, D., J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson (Eds.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. UBA-NOVEDUC.
- Aisenson, D., Monedero, F., Batlle, S., Legaspi, L., Aisenson, G., Sarmiento, G., (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. EUDEBA.
- Alcofarado, L., Sousa, C., Moio, I., Simões, J., Rita, R. y Carvahlo, V. (2007). Transição para o trabalho de licenciados em Ciências da Educação pela FPCEUC, com estágio curricular na área de Educação de Adultos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(3), 375-388.
- Arancibia, M., Miranda, A. (2019). La construcción social de gramáticas juveniles: reflexiones sobre la desigualdad a través de estudios longitudinales. *Contemporânea- Revista de sociologia da UFSCar*, 9, 823-846.
- Armengol, C. (2005). "Perfil y competencias de los pedagogos de hoy". En Documento curso Pedagogía. REDIPE.
- Ballesteros Gustavo Garabito (2018): Trabajo y juventudes universitarias en México: tendencias y complejidades. En A. Miranda et al., *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Clacso.
- Bendit, R. (2015). "Juventud y transiciones en un mundo globalizado". En A. Miranda, *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. Editorial Teseo-Flacso.
- Bendit, R. y Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 25(46), 4-43.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Bolívar, Antonio. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cappellacci, I. y Wischnevsky, J. (2011). Las Ciencias de la Educación en la UBA. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, 49-56.
- Casal, J; Merino, R; García, M. (2011): Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4) 1139-1162. https://papers.uab.cat/article/view/v96-n4-casal/papers_96_4-casal
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS*, 75, 295-316.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers de Sociología*, 79, 21-48.
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Corica, A. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última década*, 26(48), 133-168. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000100133>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- Elder, G. (1985). *Life course dynamics: trayectorias and transitions. 1968-1980*. Cornell University Press.
- Fridman, V. y Otero, A. (2015). De estudiantes a trabajadores: Un Análisis sobre trayectorias ocupacionales de jóvenes argentinos durante la última década. En Bendit, R. et al. (Ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 169-197). Editorial Teseo-Flacso.
- Gallart, M. A. (2006). La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa. En De la Garza Toledo (Coord.), *Teorías sociales y estudios de trabajo: nuevos enfoques*. Anthropos-UAM.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria*. Morata Editorial.
- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle et al. (Coord.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Anthropos.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=14001908>
- González Lizárraga, M. G. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- González Lorente, C., Martínez Clares, P., y González Morgia, N. (2015). El perfil formativo del Graduado en Pedagogía: La visión del Alumnado. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 394-412.

- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En: Biddle, B. et al. (Comps.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós.
- Jacinto, C. G. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 155-163.
- Jacinto, C. G. (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Editorial Teseo.
- Jaramillo, A. D. (2012). *La inserción laboral de los egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy*. EdiUnju.
- Juárez Hernández, A. (septiembre, 2009). *Inserción laboral de los graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Justiniano Domínguez, M. D. (2006). La inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42458>
- Llanes Ordóñez, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/382475#page=1>
- Longo, M. E. (2010). Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes. En C. Jacinto, *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Editorial Teseo.
- Más Rocha, S. M.; Ferré, N. y Agüero, K. (abril, 2011). *Trayectorias profesionales y laborales de los graduados en educación*. Ponencia presentada en el III Encuentro de docentes, estudiantes y graduados en Ciencias de la Educación, UNSa, Buenos Aires, Argentina.
- Miranda, A. (2010). La transición educación-empleo: estrategias metodológicas basadas en estudios longitudinales. *Estudios del Trabajo*, 9(40), 37-58.
- Miranda A. (Ed.). (2015). *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Editorial Teseo.
- Miranda A. y Corico A. (2018). Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En A. Corica et al. (Comp.), *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf
- Muñiz Terra, L. (agosto, 2014). *El texto biográfico: una propuesta metodológica de análisis longitudinal a partir de un estudio de trayectorias laborales en Argentina*. Ponencia presentada en IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Costa Rica.
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8579/pr.8579.pdf

- Muñiz Terra, L., Roberti, E., Deleo, C. y Hasicic, C. (2013). Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios cualitativos sobre mujeres y jóvenes. *Laboratorio*, 25, 57-79. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8887/pr.8887.pdf
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992), El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, 5.
- Pries, L. (1999). *Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos laborales*. Mimeo.
- Rascovan, S. (abril, 2014). *Las trayectorias transicionales*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://es.scribd.com/document/251993417/Las-trayectorias-transicionales>
- Roberti, M. E. (2011). *El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>
- Roberti, E. (2017a). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 276-312. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7799/pr.7799.pdf
- Santos Rego, M. A. y García Álvarez, J. (2017). La inserción laboral de los pedagogos en el marco de las políticas activas de empleo. *Educación en Revista*, 1, 115-131. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49146>
- Saravi, G. (2009). *Transiciones vulnerables. juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sautu, R. (2020). Clases sociales en los cursos de vida. En: R. Sautu et al. (Eds.), *El análisis de clases sociales: pensando la movilidad social, la residencia, los lazos sociales, la identidad y la agencia*. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20200729122828/El-Analisis-de-Clases-Sociales.pdf>
- Terigi, F. (mayo, 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Vicente, M. E. (2013). Trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional en Argentina (1970-2012) [Tesis de calificación]. Flacso, Buenos Aires, Argentina.
- Vicente, M. (2014). La inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación: panorama en Iberoamérica y configuraciones en Argentina. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 273-288. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8685/pr.8685.pdf
- Villa, A. I. (2011). Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 13-16.

Villa, A. I.; Pedersoli, C. y Martin, M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 113-128.

Wichnevsky, J. (2011). *Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: las cohortes 1986-2010*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Argentinas, La Plata, Argentina.

Real Academia Española. (s. f.). Cultura. En: *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

CAPÍTULO 3

Educación en escenarios socioculturales

¿Qué prácticas profesionales desplegar en ellos?

Constanza Pedersoli y Daniela Carnevalini

Escenarios socioculturales y educación

Cuando hablamos de educación solemos pensar inmediatamente en escuelas, universidades y aulas. Se trata de ámbitos que, por su historia y especificidad, reconocemos rápidamente como educativos. Sin embargo, éstos son modos particulares de organizar la educación, que no son (ni nunca han sido) los únicos posibles. Junto a éstos existen otros escenarios que trascienden los límites de las aulas como las bibliotecas, los museos, los centros comunitarios y culturales, los parques y jardines, los observatorios, los planetarios, las ludotecas, entre otros. También las ciudades son pensadas desde hace tiempo como territorios educativos en los que varias acciones pedagógicas son posibles. Se trata de ámbitos y escenarios cuyos límites espaciotemporales se amplían cada vez más con la incorporación de las tecnologías digitales, los entornos virtuales y las redes sociales.

Cuando las propuestas y espacios educativos no se enmarcan estrictamente en el formato áulico, suelen usarse distintas categorías conceptuales, entre las cuales educación no formal e informal, son las que surgen con mayor frecuencia. La intención de este capítulo es invitar a discutir esas categorías y sus significantes, pensando en los sentidos de la educación, desde una perspectiva en la que más que trazar límites, se trata de articular el trabajo de diferentes escenarios e instituciones de modos más heterogéneos, flexibles y plurales (Pedersoli, 2020)

Sobre la no formalidad y la informalidad de la educación

Comenzamos con el origen de estas categorías. Cuando hacia fines de la década del 60, Philip Hall Coombs (1968) propuso las categorías educación no formal e informal, lo hizo con la intención de visibilizar un universo de propuestas educativas que no estaban reconocidas en los discursos pedagógicos dominantes. Coombs era en ese momento funcionario del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, y buscaba dar un marco de referencia teórica a la organización de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, llevada

a cabo en la ciudad de Williamsburg –Virginia, Estados Unidos– en octubre de 1968. Su propuesta tuvo concordancia temporal con el surgimiento de las teorías de la reproducción social (Althusser, Bourdieu, Passeron, Bowles, Gintis, Baudelot, Establet), la defensa por la desescolarización de la sociedad (Illich y Reimer) y las teorizaciones sobre las relaciones entre saber y poder (Foucault), entre otros debates políticos y sociales desde los que comenzaron a erigirse distintas voces que cuestionaron fuertemente el papel de la escuela en la sociedad (Trilla Bernet, 1992). En aquel escenario la educación no formal y la informal parecían destinadas a convertirse en las alternativas políticas y pedagógicas, superadoras de las falencias de los sistemas educativos que estaban siendo puestos en el banquillo de acusaciones por ser considerados dominantes y obsoletos. Desde aquella perspectiva se sostenía que las personas podrían educarse libremente, según sus intereses, deseos y necesidades, haciéndolo a partir de la configuración de tramas de oportunidades constituidas por agentes, instituciones y servicios que estuvieran disponibles para facilitar, a quien los requiriera, el acceso a estos recursos. Espacios como los museos, las bibliotecas, los centros culturales, entre otros, parecían convertirse en escenarios privilegiados para superar la educación reproductora, pasiva y a-crítica que se daba en la institución escolar.

Aunque las categorías educación no formal e informal suelen utilizarse como sinónimos, refieren a ámbitos y prácticas diferentes (Trilla Bernet, 1992). La educación no formal es el conjunto de teorías y prácticas sistemáticas que ocurren fuera del estricto marco escolar, aunque puedan estar vinculadas con él. Por su parte, la educación informal se define como un proceso que dura toda la vida y en el que se construyen conocimientos, modos de actuar, ver, sentir, pensar, mediante experiencias no sistemáticas de la vida cotidiana. Sin propósitos explícitos, sin programas establecidos, sin la presencia de educadoras/es reconocidas/os como tales, se trata de la educación que ocurre, de manera incidental, como parte de la socialización (Pain, 1992). Lo informal sería aquello que no obedece a una forma educativa predeterminada, mientras que lo no formal se organiza según propósitos, a partir de la selección de contenidos y propuestas metodológicas, se orienta a unas/os interlocutoras/es específicas/os, puede ser evaluado y acreditado, compartiendo en ese sentido muchos atributos de la educación formal. Más allá de la falta de consenso epistemológico, se trata de categorías ampliamente utilizadas que dan un marco pedagógico a los discursos y prácticas en el amplio campo de la educación/campo educativo.

En sintonía con los orígenes de las categorías propuestas por Coombs (1968), la adscripción de la educación en escenarios socioculturales al universo de lo no formal e informal suele asociarse a la crítica y el distanciamiento respecto de la educación escolar. Asumiendo que el sistema educativo ha fallado o necesita actualizarse, se proclama la necesidad de trabajar desde una lógica que se oponga a la de las aulas. Se asume que de este modo se garantiza una mayor versatilidad para abordar contenidos relacionados con los intereses de las y los participantes y que por medio de estrategias como el diálogo, el juego o la interacción, podrá garantizarse una participación más activa e incluso una mayor comprensión de los temas desarrollados.

Estos enfoques simplistas eliminan la posibilidad de abordajes más críticos y profundos sobre la acción de educar. Si los escenarios socioculturales son concebidos como una alternativa pedagógica, entonces puede asumirse que no será necesario revisar sus teorías y prácticas educativas. Desde esta lógica los problemas son de la/el otra/o, están en otro lado y no tendrá sentido llamarse a la reflexividad. Al operar por contraste y marcación de las diferencias, entre estas instituciones por un lado y las escuelas por el otro, aquellas definiciones invisibilizan el hecho de que, en los museos, los centros culturales o los parques temáticos, al igual que en otros escenarios educativos no escolares, existen y persisten también teorías y prácticas pedagógicas conservadoras y reproductivas. Esta confusión parece provenir en parte de la aplicación del criterio metodológico, bajo el cual se asume que lo distintivo de la educación no formal son sus estrategias y procedimientos a las que se atribuye, además, un carácter innovador y diferencial respecto de las metodologías educativas escolares (Trilla Bernet, 1992).

De Simón Rodríguez (1769- 1854) a Paulo Freire (1921-1997)¹ pueden recuperarse líneas de pensamiento y acción pedagógica en las que lo alternativo es concebido en su potencialidad emancipatoria y transformadora de lo social, orientando líneas de acción que contribuyan con la resolución de los problemas educativos de América Latina (Puiggrós, 2005). Sin embargo, al comprender que lo alternativo o transgresor estaría dado por la presencia de estrategias más lúdicas, interactivas o dinámicas, los enfoques binarios sobrevaloran la dimensión de las técnicas por encima de las intencionalidades políticas, volviéndose de este modo mecánicos y superficiales (Brusilovsky, 1992). Se inscriben en una perspectiva despolitizada de la educación que oculta su carácter no neutral y que carece de la densidad teórica y política atribuida a lo alternativo, desde los posicionamientos educativos críticos latinoamericanos.

Otro de los problemas de aquellas definiciones es que, en su adscripción a las categorías informal o no formal, definen la teoría y la acción pedagógica por la negación (Sirvent, 1999; Ortega Esteban, 2005). Esa formulación, que busca erigirse por contraposición a la jerarquización y rigidez de las relaciones pedagógicas propias de los modelos escolares conservadores, termina finalmente minimizando el estatus educativo del trabajo en los museos. Al mismo tiempo que la educación en ellos suele pensarse como alternativa de la educación escolar, es curioso que se defina a sí misma como informal o no formal devaluando de este modo su autoridad pedagógica. Es necesario profundizar el debate en clave epistemológica pero también política, puesto que esa definición del campo por la negatividad no puede ser escindida de la precariedad de las condiciones de trabajo de las educadoras y educadores en él. Si el horizonte es trabajar por su reconocimiento y el de quienes en él ejercen el oficio de educar, definir al campo por la falta de formalidad no parece ser el mejor camino.²

¹ Adriana Puiggrós (2005) recupera, en la figura del educador Simón Rodríguez, la emergencia de un proyecto preocupado y comprometido con la educación popular latinoamericana, que fuera silenciado y olvidado por las políticas educativas de América Latina.

² A pesar del crecimiento y consolidación del campo de la educación en escenarios socioculturales, la profesionalización de las educadoras y educadores de estos ámbitos en América Latina no ha sido acompañada por una jerarquización del trabajo en otros órdenes (legales, administrativos, económicos), puesto que no logra constituirse aún una profesión to-

Con la intención de visibilizar el carácter no unívoco de la formalidad en la educación, Gilda Romero Brest (s.f.) propuso concebirla como un *continuum* de grados de formalización a partir de la combinación de aspectos políticos, jurídicos, administrativos y pedagógicos que pueden articularse de diversos modos dependiendo de cada propuesta particular. Otras educadoras como Silvia Brusilovsky (1992) y María Teresa Sirvent (1999) señalaron también que, en contra de lo vaticinado, la educación no formal no logró constituirse necesariamente en una verdadera alternativa política y pedagógica respecto de la educación escolar, puesto que son aquellas/os que más educación formal tienen, quienes más educación no escolar demandan, agudizando de este modo las desigualdades sociales entre quienes acceden y no acceden a propuestas de este tipo. También que, en el análisis o definición de cualquier propuesta educativa, es necesario ir más allá de las categorías de orden técnico para interrogarse en cada caso por sus dimensiones político-pedagógicas: ¿qué efectos produce una propuesta educativa sobre la lectura de la realidad de quienes participan?, ¿contribuye a cambiar situaciones de desigualdad o las refuerza?, ¿qué conocimientos distribuye?, ¿qué imagen de lo social comunica?, ¿subvierte las visiones dominantes y ayuda a mirar el mundo con ojo crítico para poder cambiarlo?, ¿promueve una participación real y con poder o simbólica e ilusoria?, ¿qué valores y actitudes promueve?, ¿qué papel les asigna a las otras, los otros?, ¿pasivas/os, activas/os?

Lamentablemente estos enfoques críticos y disidentes no alcanzaron a instalarse con la fuerza necesaria para contribuir con la revisión de las categorías educación no formal e informal cuya circulación tiene, aún en la actualidad, una amplia vigencia en los discursos y prácticas latinoamericanas de la educación en estos escenarios. Hoy, más de 50 años después de la aparición de aquellos conceptos se impone la necesidad de repensarlos. Se trata de nociones teóricas que operan sobre las prácticas, limitando la posibilidad de conexiones más dialógicas, flexibles y plurales entre las distintas agencias educativas y culturales.

Escenarios y prácticas educativas

La educación en escenarios socioculturales involucra teorías y prácticas heterogéneas que suelen desplegarse desde **equipos, departamentos y áreas de educación**. Desde estos espacios, especialistas de distintas disciplinas diseñan y evalúan actividades, planifican programas educativos, desarrollan exhibiciones e itinerarios temáticos, generan espacios para la implementación de actividades y llevan adelante acciones con diversos grupos entre los que se incluyen,

talmente formalizada. La educación en escenarios socioculturales en nuestra región se balancea todavía entre el amateurismo y la profesión. Eso se traduce en la informalidad del ingreso al mercado de trabajo y en la precariedad de las condiciones laborales de sus trabajadoras/es que **suelen** desempeñarse con contratos anuales, como monotributistas, trabajadoras/es independientes o becarias/os (Villa, Pedersoli y Martín, 2009), pero casi nunca educadoras/es reconocidas/os con esa nominación y remuneradas/os en relación con su experticia profesional. Es que más allá de la existencia de una oferta académica creciente, la especialidad de los saberes no resulta ser todavía un componente diferencial que sirva para habilitar y regular el ejercicio profesional. Esta falta de especificidad y de delimitación implica que muchas veces las /os educadoras/es se convierten además en trabajadoras/es multi-tarea y multi-función.

niñas, niños, jóvenes, familias, grupos escolares, etc. Algunos de estos equipos realizan además investigaciones y producen conocimiento que circula en jornadas, congresos, redes sociales o través de revistas y publicaciones especializadas, destinados a otros equipos profesionales o a la sociedad en general.

El lugar de la educación y las prácticas educativas en estos escenarios difiere en cuanto al papel que en ellos ocupa. En algunos casos será parte de sus actividades centrales y en otros de una labor asociada a otras. Difiere también en cuanto los espacios y equipamientos disponibles para el trabajo del equipo educativo y para el trabajo de éste con las y los interlocutoras/es de sus propuestas (oficinas, salas para talleres y actividades, biblioteca, acceso a Internet, etc.). Lo hace además en cuanto a la cantidad de recursos humanos, su experticia y formación profesional y respecto de los recursos económicos que pueden facilitar o dificultar la acción educativa. En este capítulo abordaremos algunos de los aspectos teóricos y prácticos asociados al ejercicio profesional de la educación en estos escenarios.

En el campo de las prácticas y especialmente en aquellas que se salen del formato escolar, las dificultades para delinear la especificidad de lo educativo y su profesionalidad suele ser una tarea ardua. Es que muchas veces cuando se habla de educación todo parece ser materia opinable. Pareciera que por haber asistido a la escuela y haber transitado diversas experiencias educativas todas/os tenemos algo para decir. Así es que se asume por ejemplo que si las chicas y los chicos experimentan o manipulan objetos aprenden necesariamente más que si no lo hacen. Que una escena en la que un/a educador/a habla y un grupo de gente escucha es un ejemplo inconfundible de educación conservadora. También que lo escolar es siempre tradicional y hasta anticuado y que, por contraste, todo lo educativo que sucede por fuera de la escuela es más creativo y es mejor. Se asume también que para ser educador/a es suficiente con conocer bien los contenidos a transmitir y tener “buena predisposición” hacia el trabajo con las chicas y los chicos, casi como hubiera unas ciertas inclinaciones por lo educativo que son innatas y que algunas/os poseen y otra/os no.

Estos supuestos lineales y descontextualizados atentan contra la profesionalización de la educación en distintos escenarios, contribuyendo además con la deslegitimación de los saberes y prácticas pedagógicas en ellos. En este punto se vuelve necesario comprender “que el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos, es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar, dar cuenta de diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples” (Villa, Pedersoli y Martín, 2009).

Por otra parte, también en la práctica sostenida se van construyendo supuestos epistemológicos acerca del trabajo, la profesión y la profesionalidad. Respecto de la noción de prácticas, nos referiremos a éstas trascendiendo la esfera de lo puramente técnico, para reconocer en ellas sus posibilidades críticas, creativas y valorativas. Así las teorías y prácticas se articulan en un proceso dialéctico de reflexión y acción permanentes. Las concebimos entonces como prácticas que son sociales, que son construidas históricamente, que están cargadas de valoraciones e

intenciones y que no pueden por lo tanto comprenderse y analizarse desde el plano de la ejecución técnica sino a partir de los significados, los sentidos, los condicionantes y los intereses que las definen (Villa, Pedersoli y Martín, 2009).

Asumiendo una vez más las diferencias en los enfoques, las prioridades y el alcance de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los diversos escenarios de educación social y cultural diremos que éstas pueden organizarse alrededor de las siguientes acciones: la enseñanza, la formación y capacitación, el diseño, la gestión educativa, la evaluación y la investigación.

Enseñanza

En el campo de lo educativo por fuera de lo escolar existe una fuerte tendencia a evitar el uso de la categoría enseñanza para referir a las prácticas pedagógicas de transmisión de conocimiento.³ Es que, como venimos diciendo a lo largo de este capítulo, existe una reducción de lo educativo a lo escolar que desconoce o minimiza la especificidad pedagógica y didáctica de otros formatos educativos. Por otra parte, suele concebirse a la enseñanza en su formato más convencional (un/a docente parado/a frente a sus estudiantes) y en asociación directa con teorías conservadoras de la educación. Sin embargo, en este capítulo discutiremos sobre la resistencia respecto del uso de la palabra enseñanza en estos escenarios y sostendremos que ésta implica distintos enfoques, modos de llevarla a cabo y ámbitos de acción.

En su acepción más general, la enseñanza sería el intento de alguien de transmitir algo a cierta persona (Basabe y Cols, 2007). Esta definición da cuenta de la intencionalidad que implica ese acto y de la mediación (cognitiva y social) entre quien enseña, un contenido y un/a aprendiz. Basabe y Cols (2007, p.126) destacan que:

Quien enseña puede ser un profesor que interactúa con sus estudiantes cara a cara o a la distancia mediante medios de comunicación que permiten la interacción remota, de manera sincrónica o asincrónica, o puede estar representado por algún tipo de material didáctico, como una propuesta de instrucción programada o de aprendizaje asistido por computadora.

Por su parte, Jackson (2002) señala que el acto de enseñar puede suceder en todo tipo de ámbitos incluyendo el hogar, la calle, las iglesias y sinagogas, los consultorios médicos y la plaza, entre otros. Con la misma amplitud el autor destaca que existen diferentes tipos de educadoras/es, e incluye en esa definición a tutoras/es, preceptoras/es, entrenadoras/es, capacitadoras/es, guías, conferencistas, oradoras/es, asesoras/es profesionales y conductoras/es de debates. Señala que bajo esa categorización podrían incluirse también sacerdotes, rabinos, gurúes, guías de montañismo, entrenadoras/es de animales, coordinadora/es de excursiones, organizadoras/es de actividades recreativas y hasta algunas/os conductoras/es de programas de televisión.

³ Lejos de otorgarle un sentido mecanicista entendemos la transmisión como una serie de actos que un agente educador (en este caso el adulto acompañante) realiza con la intención de promover la actividad educativa de los sujetos que acompaña.

Se trata de una definición sobre la que sería necesario abrir el debate (*¿cómo equiparar el trabajo de un/a docente en la escuela con el de un/a gurú o el de un/a entrenador/a de perros?*) pero que busca claramente provocar nuestro sentido común para ampliar la mirada sobre el alcance del oficio y la acción de enseñar.

Otros autores (Núñez, 2004; Caride Gómez, 2005; Ortega Esteban, 2005) consideran que es necesario re-introducir aquello que en el uso de los discursos pedagógicos se ignora o queda relegado a las etiquetas de educación difusa, a-sistemática, informal o no formal, es decir a aquello que desde otros discursos es considerado como “resto” (social, escolar, cultural, barrial, etc.).

Sostendremos aquí entonces que existe una diversidad de prácticas educativas que adoptan distintos formatos, tiempos y modalidades (visitas guiadas, talleres, demostraciones, materiales educativos, exhibidores interactivos, exposiciones, cursos virtuales, cafés científicos, ciclos de debate, laboratorios, etc.) que encuadran sin dudas en la definición de enseñanza en tanto práctica deliberada y atravesada por la mediación.

A MODO DE EJEMPLO

Los materiales educativos son un ejemplo de soportes desarrollados para la enseñanza en diversos escenarios socioculturales. Responden siempre a intencionalidades educativas y criterios pedagógicos entre los que mencionamos los que siguen, a modo de interrogantes:

- ¿A quién/es están dirigidos?, ¿De qué modo lo hacen?, ¿Incorporan o no sus puntos de vista? ¿Subyace en los materiales algún estereotipo sobre las y los destinatarios?
- ¿Qué objetivos persiguen?
- ¿Cuál es su función? (Que recuerden, repitan, memoricen, modifiquen sus ideas previas, busquen nueva información, amplíen sus conocimientos, emociones y sensaciones, etc.)
- ¿Qué contenidos abordan?, ¿De qué modo lo hacen? El abordaje de los contenidos ¿es disciplinar o interdisciplinar?
- ¿Qué actividades proponen?, ¿Qué características tienen esas actividades?, ¿Son activas o pasivas?, ¿En qué sentidos: conceptual, emocional y físicamente?, ¿Qué tipo de participación promueven?, ¿real o simbólica?
- ¿Los materiales contienen imágenes de objetos, personas o personajes?, ¿Qué características tienen esas imágenes?, ¿Son ilustraciones o fotografías?, ¿realistas o caricaturescas?, ¿En qué contexto aparecen las personas o personajes?, ¿qué actividades realizan?, ¿en qué posición corporal?, ¿cómo visten?, ¿Se trata de personas o personajes estereotipados?, ¿permiten la identificación por parte de las y los destinatarios?, ¿Reflejan algunos cánones culturales en detrimento de otros?, ¿Aparecen personajes que se relacionan entre sí?, ¿de qué modo lo hacen?, ¿Qué o quiénes aparecen en primer plano y qué o quiénes en segundo?
- ¿Qué relación proponen entre el texto y la imagen?, ¿Las imágenes: ilustran solamente o son centrales para el abordaje de los contenidos o actividades?, ¿Predomina la imagen, el texto o ambos?.
- ¿Los materiales son claros y atractivos para la enseñanza?

Formación y capacitación

Otras de las prácticas educativas frecuentes en diversos escenarios de educación sociocultural son las de formación y capacitación de las y los integrantes de los equipos a cargo de las acciones educativas. Llamadas/os algunas veces guías, orientadoras/es, anfitrionas/es o educadoras/es, entre otros tantos nombres (*algunos de ellos de fantasía*), se trata de personas provenientes de diversas disciplinas responsables principalmente de aquello asociado al diseño, ejecución y evaluación de propuestas, tal como venimos viendo.

En algunas instituciones los espacios y tiempos de formación suelen darse de modo más informal y esporádico y pueden incluir ciclos de lectura y reflexión, encuentros con especialistas externas/os o visitas a otros equipos, entre otros formatos. En otras existen departamentos o áreas destinadas exclusivamente a este trabajo, integradas por especialistas encargadas/os no solo de desarrollar programas de formación para los equipos propios sino también de la capacitación de grupos y colectivos heterogéneos interesados en algunos de los temas y abordajes que forman parte de la especialidad de cada institución.

Es que el concepto de formación se relaciona con la idea de ponerse en forma para ejercer prácticas profesionales. Decíamos en este mismo capítulo, que el oficio de educar no es algo que se adquiera de manera innata, sino que implica el dominio de saberes y prácticas que nos permitan actuar y reflexionar. Es así que la formación trasciende la esfera del ejercicio intelectual e involucra componentes sociales, emocionales y corporales. Según Gilles Ferry (1997) la formación debe reunir tres condiciones: de *tiempo*, de *espacio* y de *relación con la realidad*. Un tiempo y un espacio que permitan reflexionar sobre lo realizado e idear maneras alternativas de hacer. También un cierto distanciamiento de la realidad y la práctica cotidiana que permita trabajar sobre las propias representaciones y las de las/los demás para construir procesos de mediación y acción profesional que permitan actuar con autonomía y responsabilidad.

ACTIVIDAD

Los relatos que se copian a continuación forman parte de entrevistas realizadas a guías de un acuario. Si tuvieran que diseñar un plan de capacitación ¿qué instancias y estrategias desarrollarían para atender a la problemática que se deduce de sus relatos?

- *A mí la primera vez que me tocó guiar en nivel inicial me sentí totalmente inútil. O sea, los chicos de cuatro años no pueden leer los carteles. Por otro lado... claro, uno no sabe cómo bajar. Es algo completamente diferente. Me acuerdo de que algunas cosas les pregunté a las chicas que hacen las visitas guiadas para jardín. Es como que te vas dando cuenta en la práctica, no es que te lo dijeron. Cuando ves los chiquititos así decís: "no, yo no les puedo explicar lo que es una espora a estos pibes. No van a entender nada" (Guía 1).*
- *Yo cuando empecé les tenía terror a los jardines. Porque es... o sea, para trabajar con un jardín tenés que tener vocación, yo es el día de hoy que viene un jardín y a veces tiemblo, me cuesta (Guía 2).*

Diseño de programas, propuestas, materiales, equipamientos y exhibiciones.

Aunque el diseño de una propuesta de taller, un exhibidor interactivo, una *app* para celular o un material educativo impreso impliquen especificidades particulares, en todos los casos las educadoras y los educadores buscamos con ellos delinear y proponer a nuestras/os interlocutoras/es una serie de experiencias educativas.

En la definición de las propuestas que diseñemos será necesario considerar una serie de tópicos. El diseño debe responder a una planificación y organización clara de los objetivos, contenidos, actividades, tiempos, espacios, recursos humanos, recursos materiales y estrategias de evaluación. También, como vimos, será necesario reflexionar acerca de los sentidos de aquello que diseñamos.

Hace ya unos cuantos años Ezequiel Ander Egg y María José Aguilar (1989), definieron una serie de preguntas organizadoras para la elaboración de proyectos y propuestas. Se trata de un esquema que, lejos de estar desactualizado, se mantiene vigente en su estructura general y consiste en una herramienta de gran utilidad a la hora de diseñar propuestas en diferentes formatos. Las preguntas a responder en el diseño son:

- ¿Qué se quiere hacer?: naturaleza del proyecto o propuesta, contenidos.
- ¿Por qué se quiere hacer?: origen y fundamentación.
- ¿Para qué se quiere hacer?: objetivos, propósitos.
- ¿Cuánto se quiere hacer?: metas.
- ¿Dónde se quiere hacer?: localización física (ubicación en el espacio)
- ¿Cómo se va a hacer?: actividades y metodología.
- ¿Cuándo se va a hacer?: cronograma y ubicación en el tiempo.
- ¿A quiénes va dirigido?: destinatario o beneficiarios.
- ¿Quiénes lo van a hacer?: recursos humanos.
- ¿Con qué se va a hacer?: recursos materiales y recursos financieros.

A MODO DE EJEMPLO

Compartimos aquí la trastienda del proceso de diseño de textos y carteles para el Museo del Libro que se aloja al interior de la Biblioteca Popular “Del Otro Lado del Árbol” en la ciudad de La Plata⁴.

La primera exhibición que se diseñó desde el Museo del Libro fue titulada *“Ilustrar las miradas. Una exhibición sobre las imágenes en la literatura infantil”*. El nombre remite a la idea de volver la mirada sobre las ilustraciones en los libros de literatura infantil de diversas épocas e invita a las/os visitantes a detenerse en los detalles, que las mismas no pasen desapercibidas ante sus ojos, y que también las ilustraciones de otros tiempos puedan entrar en diálogo con ilustraciones e ilustradores/as contemporáneos/as.

⁴ Esta actividad fue realizada por Carnevalini Daniela, en el marco de su tesis de grado para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNLP en el año 2019.

Se partió del supuesto de que ninguna exhibición es una colección de objetos reunidos al azar, sino una organización de objetos seleccionados y reunidos bajo cierta temática. Y, por lo tanto, las exhibiciones y los museos no son neutrales, siempre están basados en complejos argumentos teóricos (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Es por esto, que, al momento de pensar el recorte temático, se tuvo que trabajar sobre la elección de los contenidos a incluir y sobre cuáles podrían ser abordados en próximas exhibiciones. La exposición fue organizada en subtemas: “imágenes y tecnología” e “imágenes e imaginarios”. Esta división nos permitió ampliar el tema de la exhibición en cuanto a las imágenes e ilustraciones de otros tiempos en los libros de literatura infantil, y focalizar nuestra mirada y búsqueda de material bibliográfico en el tema y subtemas acordados a abordar. En el subtema “Imágenes y Tecnología” se buscó dar cuenta de los avances tecnológicos en materia de ilustración, poniendo a la luz diversas técnicas que se han utilizado en otras épocas y las que aún perduran. En cuanto a “Imágenes e imaginarios” nos detuvimos en problematizar algunos estereotipos presentes en las ilustraciones de otros tiempos y en algunos casos contrastar con imágenes de libros actuales.

En el proceso parte del desafío fue redactar textos para el museo considerando varios aspectos: construcción de oraciones tan simples como fuera posible, donde se tuviera en cuenta la longitud de las mismas, un vocabulario conocido y amigable; logrando que lo que está escrito se leyera y llamara la atención a las/los que recorren la exhibición. Intentamos que en la cartelera aparecieran palabras extraídas de la experiencia de las personas en situaciones reales, por lo tanto, que fuera accesible, fácil de leer y con pleno sentido, tanto dentro del contexto de la exhibición como en relación con el contexto personal de las y los visitantes.

Las imágenes que se presentan a continuación pertenecen a una selección de los textos y carteles que se diseñaron para la primera exhibición y se presentan aquí a modo de dar cuenta de aquel trabajo y de los subtemas mencionados —“ imágenes y tecnología” e “imágenes e imaginarios”—.



Imágenes y Tecnología

Foto...click!!! ¿Son fotos?

Sí, son fotos de maquetas y muñecos, escenas creadas para niños y niñas. Sus ilustradores T. Izawa y S. Hijikata, revolucionaron en 1958 la literatura infantil, producida hasta ese momento.

Las ilustraciones llegaron desde Japón a la Argentina a través de la Editorial Sigmar, que en 1971 publica la primera edición de la "Colección Muñequitos" en nuestro país.

Observen los rostros y vestimentas de los personajes: ¿Cómo lucen? ¿Qué imagen reflejan?

Cartelera N° 3 “Imágenes y Tecnología”

Imágenes e imaginarios

A imagen y semejanza...

En estos libros aparecen dos escenas familiares. La ilustración de 1940 muestra una familia "educada" y "sin conflictos". La actual, de la ilustradora Isol, deja ver la vida cotidiana detrás de las apariencias. Las imágenes nunca son inocentes. Aunque ambas representan escenas similares, las ideas que transmiten son bastante diferentes.

¿Cómo imaginás una escena de tu vida familiar ilustrada por Isol?

Cartelería N° 5 "Imágenes e imaginarios"

Evaluación

La resolución respecto del qué, para qué y cómo evaluar en los escenarios de educación sociocultural puede ser amplia e inabordable considerando los límites de este capítulo. Nos interesa por lo pronto darle un lugar en el marco de otras acciones educativas más frecuentes puesto que la evaluación (en cualquiera de sus etapas y formatos) suele ser una práctica reza-gada respecto de otras. Es que la evaluación implica la creación de un tiempo, un espacio y una disponibilidad del equipo de trabajo que, en la dinámica de las instituciones, no siempre son fáciles de encontrar. Cabe destacar, sin embargo, que, en algunas instituciones, sobre todo las de gran porte, la evaluación es considerada una acción prioritaria y se realiza en el marco de departamentos, áreas y equipos especializados.

La evaluación consiste en producir información para construir juicios fundados en la teoría y en la práctica que nos permitan tomar decisiones sobre aspectos o situaciones a modificar, mejorar, continuar o fortalecer. Se trata de la producción de un saber reflexivo con carácter transformador que permita que los saberes sobre la práctica no se naturalicen en la cotidianeidad ni se transforman en anécdotas sin valor profesional.

A modo de punteo, esbozaremos aquí algunos de los tópicos posibles (y deseables) de ser evaluados, en el marco de las áreas y equipos de educación:

- La **política educativa y cultural** de la institución: sus horizontes, intencionalidades, los modos en que se materializa en las acciones concretas, sus vinculaciones con las comunidades a las que se orienta.
- Los **programas**, las propuestas, las actividades y las acciones educativas: sus estructuras, sentidos, dinámicas, alcance, actualización o desactualización. Su relación con la política educativa y científico-cultural. Sus posibilidades de ampliar las experiencias educativas de las y los interlocutores de las propuestas.
- Los **materiales**, equipamientos, exhibidores educativos y los textos e imágenes asociados a éstos: los modos en que facilitan o inhiben los aprendizajes, la articulación de los aspectos conceptuales, pedagógicos y comunicacionales, los criterios ergonómicos con los que fueron diseñados, su atractivo, claridad, amigabilidad, su grado de desgaste.
- La estructura, dinámica y formación de los **equipos educativos**: composición, roles, experticia, modos de funcionamiento, fortalezas y debilidades, oportunidades de formación.
- Los **espacios** en función de sus usos, las necesidades, los modos en que por ellos se circula, la flexibilidad, las oportunidades que ofrecen o no ofrecen, la accesibilidad y la inclusión.
- **Las y los interlocutoras/es**: sus visiones y perspectivas, sus experiencias sociales, culturales y de aprendizaje.

Cada uno de estos tópicos involucra tiempos, modalidades e instrumentos específicos a la hora evaluar. Es que la evaluación puede centrarse en los resultados previstos y no previstos (evaluación sumativa), en los procesos (formativa) y también en el relevamiento del contexto, las necesidades y condiciones previas al desarrollo de una propuesta particular (evaluación diagnóstica). Puede ser cuantitativa, cualitativa o combinar elementos de ambas modalidades.

Por su parte los instrumentos de evaluación son también heterogéneos e incluyen entre otros:

- Listados de cotejo (*check list*) con criterios para evaluar las buenas prácticas educativas sobre los tópicos mencionados más arriba.
- Encuestas, cuestionarios, entrevistas, grupos focales.
- Registros de observación de diversas prácticas: las de la institución y sus equipos, las de las y los interlocutoras/es en relación con las propuestas institucionales.
- Filmaciones, vídeos y fotografías.
- Libretas de campo, diarios de notas, crónicas, relatorías de las educadoras y los educadores.
- Mapeos de las experiencias de visita: recorridos, circulaciones, uso de los espacios.
- Libros de visita, comentarios de las y los interlocutores en las redes sociales institucionales, en murales o carteleras dispuestas especialmente.
- Dibujos infantiles que permitan registrar la experiencia de las niñas y los niños.

A MODO DE EJEMPLO

Los espacios que funcionan como ambientes educativos pueden ser evaluados por ejemplo en función de las características que reúnen. Entre los tópicos a evaluar pueden considerarse:

- Ubicación física del edificio, características de su construcción, materiales.
- Características generales de los espacios interiores y exteriores: tamaño, color, olor, textura, iluminación, etc.
- Características y disposición de otros elementos tales como: rampas, tarimas, mobiliarios, carteleras informativas, carteles indicadores, cuadros, imágenes, objetos, etc.
- Personas que aparecen en esos espacios, relación que se establece entre ellas, ubicación, actitud corporal, vestimenta, participación y roles de cada uno, etc.
- Prácticas y actividades que se realizan.
- Recorridos posibles, jerarquización, distribución, accesos, salidas, etc.
- Ambiente y clima emocional.
- Factores que habilitan o inhiben la posibilidad del aprendizaje social y compartido

Estos criterios de análisis y evaluación pueden cruzarse con los propuestos por Schvarstein (2002), quien concibe al **espacio como un analizador de las organizaciones**. El autor propone dos acepciones para caracterizar el espacio organizacional:

- **Espacio abstracción:** es la expresión simbólica del modo en que la organización concibe las relaciones entre sus integrantes y la realización de sus procesos.
- **Espacio materialización:** la forma particular y concreta cómo se distribuye en el aquí y el ahora

Así, por ejemplo, una institución (museo, biblioteca, etc.) puede considerar central la oferta de actividades educativas y carecer de un espacio físico (departamento educativo) para que los/as educadores se reúnan, diseñen y evalúen sus propuestas, para que los padres, las madres y los/as docentes se acerquen a buscar información, etc. En este sentido puede decirse que la relación entre el espacio-materialización y el espacio-abstracción, resulta incongruente.

Investigación y producción académica

Los límites entre la evaluación y la investigación educativas pueden ser difusos. De hecho, tienen mucho en común y comparten varios de los tópicos, las características, las modalidades e instrumentos a los que nos referimos en el apartado anterior. Es que ambas implican modos de indagación sistemática sobre un aspecto de la realidad a partir de la utilización de diversas teorías, prácticas y métodos. Sin embargo, a diferencia de la evaluación, la investigación educativa puede orientarse o no a la aplicación directa de sus producciones o resultados.

Desde una lógica positivista, la investigación educativa consiste en recopilar conocimientos creando un orden explicativo válido y con límites precisos. En coherencia con este enfoque las investigadoras y los investigadores producen conocimientos científicos sobre determinados aspectos de la realidad y al hacerlo se convierten en expertas/os.

Aquí nos enmarcamos más bien en una incipiente tradición de la investigación que, asumiendo los límites de “la verdad”, se interroga acerca de sus condiciones de posibilidad en un contexto histórico, político y social determinado. Una perspectiva que asume también que al investigar no solo cambian los conocimientos y habilidades de quienes investigan, sino que este proceso implica transformarse a sí mismas/os e involucra la posibilidad de inspirar a las y los demás. Concebimos la investigación con sentido formativo (Masschelein y Simons, 2008) cuyo propósito central no es el acceso a la verdad a partir del conocimiento, sino que el conocimiento sea pensado como cuidado de sí y de los/as otros/as, no una verdad revelada sino una verdad incorporada como condición de la acción pedagógica (Masschelein y Simons, 2014). Un enfoque de investigación abierto a lo inesperado, para alojar el asombro y la inclusión, como también el reconocimiento de miradas, prácticas y posiciones imprevistas (Redondo, 2016).

En este punto nos parece importante asociar la labor investigativa a las de la lectura, escritura, la documentación, la producción académica y su circulación. Es que justamente parte de la baja formalización teórica y conceptual de la educación en escenarios sociales y culturales tiene que ver con la escasez de investigaciones y producciones académicas en el área.

Serán las lecturas, las investigaciones, las reflexiones y las producciones compartidas con otras y otros las que nos ayudarán avanzar de la descripción de lo que se hace a la construcción de juicios profesionales diferentes del sentido común o la opinión.

ACTIVIDAD

Ingresen al buscador Google Académico <https://scholar.google.es/> y busquen artículos que contengan palabras asociadas a los contenidos de este capítulo para ver qué producciones académicas aparecen, sobre qué temas, quiénes los escriben, cuáles son sus orígenes, etc.

Algunas palabras orientadoras para la búsqueda pueden ser: animación sociocultural; mediación en museos, educación en planetarios, parques y acuarios; educación no formal; materiales educativos, etc.

Gestión educativa

Siguiendo a Campos (2001) podemos pensar la gestión como praxis en lugar de concebirla como *management*. Desde este enfoque la gestión es una forma de transformación de las instituciones y no una mera administración de la rutina diaria (Spinelli, 2005). Para Campos (2005), la gestión se sustenta en tres pilares:

- La movilización de personas, no para aplicar normas o procedimientos sino en función de su implicación en un proyecto.
- La dimensión analítica, que tiene como objeto la producción de sujetos dotados de mayor autonomía en la gestión, lo cual debería llevar a lógicas y acciones participativas, democráticas y responsables.
- La dimensión pedagógica, estructurada en la capacidad de aprender a aprender de los sujetos de la organización.

La diferencia entre los términos administración y gestión responde a diferentes modos de pensar las organizaciones, es decir, si las pensamos como el mundo de los sujetos o como el mundo de los objetos. Desde la lógica de los objetos hablamos de administración. Esta lógica persiste aún en los diseños organizacionales a través de normas poco flexibles que estructuran la mayoría de las acciones de las personas. Se trata de una concepción del sujeto que lleva a establecer la lógica del “debe ser”, frente a una lógica del “puede ser”. En esa lógica no hay sujetos, hay objetos.

La contradicción es que el campo social es esencialmente un campo de sujetos donde las relaciones entre éstos marcan la esencia de la gestión. Si por el contrario pensamos a las organizaciones como el mundo de los sujetos, nos ubicamos en el campo epistémico que abonan el psicoanálisis y la lingüística, desarrollos teóricos que permiten abordajes diferentes, ya no basados en normas sino en comunicaciones (Spinelli, 2005).

En el plano de los sueños, los deseos y las buenas intenciones, la gestión educativa implica preguntarse, por ejemplo: *¿Cuáles son nuestros horizontes?, ¿Hacia dónde queremos ir?, ¿Qué cambios “chispazos” queremos provocar en nuestras/os interlocutoras/es?, ¿Cuál puede ser nuestra contribución social a la comunidad y la ciudadanía, las y los jóvenes, las escuelas, etc.?*

Se trata de interrogantes que, aunque parezcan abstractos en su formulación inicial pueden derivar en la organización de principios que direccionen las acciones y el proyecto político-pedagógico que oriente el trabajo en las instituciones y los espacios en los que trabajamos. Esta instancia reflexiva es fundamental ya que la acción educativa tiene sentido en la medida en que puede tener efectos en las personas y la sociedad de la que forman parte. Eso implica pensar mucho más allá de los contenidos científicos, disciplinares, multi o interdisciplinares que queremos transmitir.

La concreción y materialización de estas ideas más formalizadas se resuelve en el plano de la elaboración de las políticas educativas institucionales, de las que se desprenderán luego las líneas estratégicas de acción. La pregunta que orienta esta instancia es: *¿Qué líneas de acción debemos poner en movimiento para ir en el sentido de nuestras intenciones?* Es en la planificación estratégica donde se definen los ejes de la acción institucional.

ACTIVIDAD

Imaginen que les convocan para armar y gestionar el departamento educativo de un laboratorio de investigación que se propone realizar acciones de popularización de las ciencias y promoción de la cultura científica:

- *¿Cuáles serían los propósitos de ese departamento?, ¿Cuáles serían sus propuestas y líneas de acción?, ¿A quiénes estarían destinadas?, ¿Cómo las evaluarían?, ¿Cómo las difundirían?, ¿A través de qué medios y estrategias?, ¿A quiénes convocarían ustedes para sumarse al trabajo en ese espacio?, ¿Qué formaciones disciplinares y roles tendrían?*

Lo educativo y el trabajo en red como parte de las políticas institucionales

En principio y poniendo el acento en los museos (aunque la observación vale también para otros escenarios), más allá de las declaraciones de principios, muchas instituciones hablan de la centralidad de la educación y transmisión a las nuevas generaciones, pero parecen resistirse a la apropiación de esta idea en sus estructuras y planes de gestión. Puede decirse que recién cuando las organizaciones se plantean los problemas acerca de cómo las personas *eligen su herencia* y deja de pensarse en primer término en los contenidos científicos, los objetos, las colecciones, cuando se pasa de un énfasis taxonómico a un énfasis explicativo y comienza a intervenir el pensamiento pedagógico y didáctico, es cuando su función de educativa comienza a hacerse realidad. En este punto pueden seguirse una serie de recomendaciones (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Que las instituciones:

- Reconozcan su papel educativo como fundamental.
- Apoyen el diseño y desarrollo de programas y propuestas educativas variadas.
- Escriban su política educativa para que forme parte del plan de gestión institucional.
- Elaboren un proyecto de trabajo con objetivos a largo y corto plazo.
- Garanticen que el equipo de trabajo reciba asesoramiento, formación y otros tipos de apoyo para cumplir con su papel educativo.
- Trabajen para que el equipo directivo de la institución apoye y fomente su papel educativo.

Finalmente será necesario también fortalecer los vínculos personales, institucionales y el **trabajo en redes** en las que:

- Se promueva la **colaboración de equipos e instituciones** a partir de la pluralidad, del contraste y comparación de ideas, experiencias, dinámicas institucionales y trayectorias.
- Existan **intercambios de teorías, prácticas, reflexiones y espacios de formación**.
- Se produzca **conocimiento** a partir de la **sistematización, documentación, investigación y escritura** de debates y experiencias, en clave reflexiva más que descriptiva.

- Se discuta sobre los aspectos políticos, jurídicos, administrativos, pedagógicos y económicos asociados a la **situación y la posición** de las y los trabajadores del campo y los elementos facilitadores u obstaculizadores de su trabajo.
- Se construyan estructuras que habiliten **lazos de solidaridad** e intercambio orientados hacia la construcción de **horizontes comunes**. Lazos que trasciendan los individualismos, la fragmentación y que impliquen **formas colectivas de actuar**.

Referencias

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós
- Ander Egg, E. y Aguilar, M. J. (1989). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. ICESA - Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. (2007): *El saber didáctico*. Paidós
- Brusilovsky, S. (1992). *Educación no formal. Una categoría teórica significativa*, ponencia presentada en el Congreso organizado por la Asociación de Maestros de Santa Fe
- Campos, G. (2001). *Gestión en Salud: en defensa de la vida. Colección Salud Colectiva*, Lugar Editorial
- Caride Gómez, J. (2005). Educar y educarse en clave social. Formación y profesionalización en la pedagogía-educación social. En Ruiz Berrio, J. (ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Editorial Complutense.
- Carnevalini, Daniela. (2019). Experiencia de Acción Pedagógica con el patrimonio histórico literario de la biblioteca "Del otro lado del árbol" [Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica UNLP-FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1813/te.1813.pdf>
- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis*. Oxford University Press
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA/ Novedades Educativas
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila
- Masschelein, J. y Simons, M. (2008). Sobre el precio de la investigación pedagógica. En J. Masschelein y M. Simons (eds.). *Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie*. Laertes
- Núñez, V. (2004). La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones. En Frigerio, G. y G. Dicker. (coord.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Novedades Educativas
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de educación*, 336, 111-127
- Pain, A. (1992). *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Nueva Visión

- Pedersoli, C. (2020). *Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo*, de la Universidad Nacional de La Plata [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica UNLP-FaHCE. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1904>
- Puigrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. "Hacer escuela" entre la desigualdad y la emancipación* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1279>
- Romero Brest, G. (s.f.). *Educación no formal. Precisiones terminológicas y estrategias de democratización*. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación/ Di Tella
- Sirvent, M. T. (1999). "Precisando términos. Pero... ¿Es sólo cuestión de términos?". En *Propuestas, Revista de Educación No formal*, 1, Año 1.
- Spinelli, H. (2005). "Planificación, Gobierno, Organización y Políticas sociales" clase nº 21 del curso *Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas*, CEM- Centro de Estudios Multidisciplinarios
- Trilla Bernet, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona, J. *La educación no formal*. CEAC
- Villa, A., Pedersoli, C. y Martín, M. (2009). *Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación*. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, Año 3, 113-128. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a09>

CAPÍTULO 4

Prácticas educativas de los/as pedagogos/as en los Equipos de Orientación Escolar para una escuela inclusiva

César Martín Barletta

Introducción

Este artículo pretende colaborar con la construcción de escuelas inclusivas desde una temática particular: la estética escolar y su vinculación con los procesos democráticos e inclusivos en las escuelas; y desde una posición profesional específica: el trabajo de los/as profesionales de la orientación educativa en los centros e instituciones escolares. Los interrogantes que guían estos aportes se resumen en: ¿Cómo hacer de la escuela un lugar de lo común, un lugar que aloje las diferencias y se convierta en un territorio habitable y accesible para las diversidades? Se trata de analizar y realizar acciones que posibiliten experiencias educativas y estéticas que apuesten al desarrollo de prácticas democráticas e inclusivas en los centros e instituciones escolares. Con esta finalidad, realizaremos una presentación de cuatro premisas iniciales, para luego profundizar en ellas y presentar un conjunto de conceptos, recomendaciones y estrategias para el trabajo de los equipos de orientación escolar desde una mirada estética, ecológica y de accesibilidad.

La primera premisa consiste en considerar que el trabajo que los centros e instituciones educativas realizan sobre niños/as y jóvenes tiene efectos duraderos en la constitución de estructuras emocionales que definen en gran parte los procesos de éxito o de fracaso escolar, donde “la experiencia del sujeto no es simplemente una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y sensaciones, sino una manera de construir ese mundo” (Saraví, 2015, p. 38). La experiencia a la que referimos no es cualquier experiencia y no se da en cualquier sitio: forma parte de los procesos de socialización de niños/as y jóvenes en las escuelas y tiene efectos sobre las visiones de sí mismos/as, en su autoestima y en la posibilidad de construir proyectos de vida, es decir, en las maneras en que otorgan sentido al mundo y a los vínculos interpersonales entre pares y con adultos/as. Para ello, vamos a analizar los centros e instituciones educativas como máquinas estetizantes y como marco institucionalizado. Esto posibilitará abordar un conjunto de estrategias para la construcción de experiencias estéticas positivas de estudiantes y definir líneas

de acción propias del campo de la orientación educativa que abarque distintos niveles de acción psicopedagógica en los centros escolares.

La segunda premisa se corresponde con la necesidad de redefinir y/o profundizar en un conjunto de funciones que los/as profesionales de la orientación educativa (psicólogos/as escolares, psicopedagogos/as, pedagogos/as, etc.) desarrollan en los centros escolares, donde primen acciones pedagógicas y psicopedagógicas sustentadas en los principios de accesibilidad, inclusión, convivencia e intersectorialidad. En este sentido, la creciente complejidad de las prácticas de orientación en particular y de educación en general, han tensado al máximo las demandas hacia los equipos de orientación. Los equipos técnicos intervienen en calidad de interlocutores en funciones de asesoría, tutoría, acompañamiento, dificultades de aprendizaje, metodologías de enseñanza, entre otras, y son responsables de actividades e intervenciones específicas que, en muchos casos, ante la premura o la urgencia, asumen rasgos de burocratización y de instrumentación técnica que acaban por desdibujar su rol dentro de las escuelas y de profundizar sentimientos de desazón y desinterés por su función.

Nuestro trabajo se dirige a reconocer la función central de los equipos de orientación en la construcción de centros escolares inclusivos, considerando que los procesos de orientación que realizan los/as profesionales en las escuelas para una educación inclusiva debieran partir de considerar, a priori, dos elementos. Por un lado, que la orientación educativa es siempre una “acción con otros”. Esta definición de orientación educativa se aleja de aquellas propuestas que destacan la “intervención a otros” como una forma de establecer un lazo técnico y quirúrgico que vendría a desarrollar el profesional y presenta como condición de posibilidad que el trabajo orientador se base en los presupuestos de una lógica plural y colectiva de problematización y actuación profesional que destaque los aspectos sociales, humanos, éticos y de ampliación de derechos que consideramos se construyen en el trabajo con los/as otros/as y no sobre los/as otros/as. Por otro lado, la finalidad de la orientación educativa es la construcción de un saber y un espacio acerca de lo común en las escuelas, donde la accesibilidad y la inclusión actúan como hándicap y también como horizonte.

La tercera premisa reconoce que, dentro de los procesos de educación inclusiva, la estética escolar debe asumir un rol central para el desarrollo de disposiciones afectivas positivas entre los/as estudiantes y docentes, ya que de ello depende en buena medida la posibilidad de una escuela común. En este sentido, los estudios sobre estética escolar nos permiten introducirnos en los espacios, los tiempos y las prácticas educativas, dentro de lógicas de inclusión o de exclusión escolar, que han producido determinados sentidos acerca de los procesos educativos y han ayudado a construir diferentes sensibilidades que se visibilizan y materializan en emociones, formas de ser, sentir y actuar en estudiantes, docentes y profesores/as, así como en las familias. La estética escolar no se identifica en este trabajo con las cuestiones relativas a la enseñanza del arte en las escuelas o centros escolares, sino que es comprendida como un “registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas. Produce una educación sentimental mediante el

mundo sensorial de los sujetos a partir de engarzar las sensaciones en determinadas sensibilidades colectivas (...) se propone la creación de ciertos dispositivos de ordenamiento, clasificación y sobre todo jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades esperadas” (Pineau, Serra y Southwell, 2018, p. 28).

La cuarta premisa asume la necesidad de enmarcar estos aportes dentro de los estudios acerca de los procesos de desigualdad escolar. Al respecto, Therborn (2015, p. 53) señala que "lo que debería incomodar a todos los seres humanos decentes es la capacidad desigual para funcionar en plenitud como ser humano, la capacidad desigual para elegir una vida de dignidad y bienestar en condiciones imperantes de tecnología y conocimiento humanos". La desigualdad educativa respecto a grupos históricamente segregados de la escuela común se presenta mediante un doble juego de exclusiones dado no solo como un proceso de segregación entre los tipos de escuelas (públicas versus privadas) y/o los distritos de la ciudad, sino también como un proceso que se construye dentro de cada escuela, de sus aulas, programas y prácticas educativas.

La escuela como máquina estetizante

Considerar la escuela como una máquina estetizante significa que en ella se realiza un tipo de trabajo especial mediante el establecimiento de estrategias y dispositivos con efectos de unificación de prácticas, costumbres y valores que, en virtud de “lo común”, pautan formas de comportamiento colectivo, de buen gusto y de sentido común. Consideramos que en la institución escolar se desarrolla una estética particular que tiene efectos sobre las relaciones y vínculos dentro y fuera de ella y sobre las sensibilidades de los/as estudiantes. Los procesos de orientación en las escuelas deben enmarcar sus acciones en distintos registros estéticos donde se haga posible un discurso de inclusión fundamentado en prácticas de accesibilidad y democratización de los espacios, las palabras, los gestos y afectos.

A través de diversas operaciones, la intervención estética en el terreno educativo busca moldear emergentes sensibles y emocionales, orientando las manifestaciones individuales y colectivas del ser y del sentir hacia un horizonte de expectativas compartido. Ideas, imágenes, instituciones y dispositivos forman una red textual pedagógica que da soporte, a la vez que ondula, según el pulso de las disputas por los sentidos de lo estético, entendido como uno de los ejes que configura lo político en el espacio educativo (Pineau, 2018, p. 3).

La acción estética en las escuelas resume colores, lenguajes, gestos, vestuarios, disposiciones y posiciones que no pertenecen a inscripciones casuales, espontáneas, universales y/o ingenuas, sino que responden a una lógica de producción estética que configura diferentes modos de estar en el mundo. De allí la importancia de pensar los procesos estéticos en las instituciones

educativas como parte constitutiva de una moral práctica que guía la forma de actuar y de relacionarse de los sujetos. En este sentido, la estética puede entenderse como una forma de apropiarnos del mundo y de actuar sobre él, en otras palabras:

como un sistema de operaciones que permite convertir al “mundo sensorial” de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlo, desarrolla un vocabulario de categorías específicas de clasificación sobre las sensaciones, como bello/feo, agradable/desagradable, etc. Dicho vocabulario no es un atributo a priori de los objetos, ni el acto de un sujeto individual y asocial, ni el producto de una imposición social, sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable (Pineau, 2018, p. 9).

Esas imágenes sobre lo bello, lo bueno, lo decible, lo mostrable, lo que puede o no puede un cuerpo forman parte de una particular experiencia estética que ha sido enseñada y aprendida en las escuelas. En tanto “fábrica de lo sensible”, la estética trata de un reparto de lugares y cuerpos, y es por esa razón que concierne al dispositivo escolar en sí mismo, a las disposiciones de los cuerpos en tiempos y espacios determinados que prefiguran modos de estar juntos o separados. El estudio de la estética como producción de sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo, nos lleva a reconocer los modos en que los sujetos moldean sus subjetividades a fin de provocar sentimientos de afinidad, rechazo e indiferencia.

Esas formas aprendidas de ser, estar y sentir se construyen en un espacio común que al mismo tiempo es diferenciador:

En un medio distante, distinto, distinguido –puesto que se trata de un medio selectivo–, los gestos, las formas, las buenas maneras, los incontables signos que denotan una posición de clase adquieren ahora, por vez primera, una importancia singular. El pequeño Camus no sólo ha de aprender nuevas lenguas como el latín, sino también el lenguaje impuesto por unos ceremoniales institucionales codificados que hablan incluso, cuando enmudecen las palabras, bajo la sintaxis silenciosa de los gestos (Álvarez Uria, 2015, p. 53).

Educación inclusiva y estética

Según Barton (2009, p. 146) la inclusión tiene que ver con “el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión”. Así entendida, la educación inclusiva debe dar cuenta de un cambio sistémico en los centros educativos y en las instituciones educativas con la finalidad de analizar y eliminar las diferentes barreras que “limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los

centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Ainscow, 2004, p. 25). En este sentido, Kaplan y Silva (2018) presentan una serie de investigaciones que indican que los puntos de conflicto más comunes en las instituciones educativas se asocian a un conjunto de problemáticas relacionadas con la inclusión y se expresan en una:

diversidad de tratos descalificatorios hacia quienes se califican como diferentes y resultan en sentimientos de exclusión y distanciamiento que afectan a las personas con discapacidad a partir de la creación de un sentido de inferiorización y sentimientos de desamparo e impotencia (Kaplan y Silva, 2018, p. 221).

El trabajo sobre lo sensible en las experiencias cotidianas de niños/as y jóvenes en los centros educativos discute con un conjunto de discursos médicos, biológicos, pedagógicos y psicológicos y sus efectos. La imposibilidad de educar, la falta de autonomía, la patologización y la infantilización permanente auspician y fundamentan la necesidad de trayectos educativos diferenciados que vienen a ser el producto de esos discursos y confirman la necesidad de tutela bajo el amparo de la minoridad.

Frente al estatuto de minoría asignada a los alumnos y en virtud del cual éstos dejan de ser considerados interlocutores válidos «dignos de descubrir el mundo» Es decir, dejan de ser valorados como seres humanos en proceso de conquista de la autonomía –para la que necesitan ser apoyados–, se los contempla como seres pasivos que únicamente tienen el derecho y el deber de ser adoctrinados (Álvarez Uria, 2015, p. 52).

Estamos en condiciones de afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a “procesos de inferiorización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación / rechazo que se entablan en la trama escolar” (Kaplan, 2018, p. 221)

Nuestra posición busca rescatar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como un registro constituyente de lo social, en términos generales, y de lo educativo y escolar, en términos particulares. Son las particularidades que toma la experiencia sensible en las escuelas inclusivas lo que nos interesa, es decir, cómo se expresan en los cotidiano las formas de la percepción y de la expresión de esas sensibilidades: maneras de sentir, manifestar emociones o dejar de hacerlo, comportarse de una forma y no de otra, se aprende y se enseña.

Emociones, sensibilidades y estética escolar

Las emociones han sido estudiadas desde diversas disciplinas y marcos teóricos. En este trabajo consideramos su tratamiento como “ese territorio que se intenta configurar como registro, se vuelve un campo de batalla, un terreno de lucha desde el cual se han producido e impuesto

sensibilidades a grandes colectivos de la población” (Pineau, 2011, p. 3). Los afectos y emociones en las escuelas son relacionales, están condicionados por situaciones sociales de los sujetos y permiten dar cuenta de su comportamiento, de sus miedos, tensiones, vergüenzas y deseos. Las emociones no solo se aprenden, sino que también son una interpretación posible dentro de un intercambio que sucede entre un individuo y el medio en que vive, donde:

El significado conferido al evento establece la emoción experimentada. Esto es lo que las propuestas naturalistas no alcanzan a comprender. En el pánico que se apodera de una multitud, en el odio racial o en las manifestaciones de ira, ya sean individuales o colectivas, no existe el triunfo de la irracionalidad o de la naturaleza, sino la puesta en marcha de un razonamiento, de una lógica mental, de un ambiente social. Las emociones resultan de procesos cognitivos tan complejos como la religión, el arte o la ciencia (Le Breton, 2012, p. 72).

La experiencia del afecto es personal, propia, enraizada en la historia, es una posición que se asume frente al mundo y sus eventos y esa experiencia personal en la escuela está distribuida en los procesos de enseñanza, en el saber mismo, en los espacios y los tiempos, en los encuentros y los silencios. Las formas de experiencia sensible de los sujetos, las percepciones, comportamientos y afectos, tienen una materialidad precisa que sufre mutaciones y se transforma en el tiempo porque siempre la sensibilidad es de un sujeto respecto a un otro, dentro de un espacio y tiempo delimitado. Por esta razón, la sensibilidad (capacidad perceptiva del mundo, capacidad de afectar y ser afectado) es una capacidad situada en un cuerpo donde esos sentimientos y emociones no pertenecen solo a un estado interno de los sujetos, ni a ningún tipo de determinismo universal, biológico o genético, sino que se inscriben dentro de procesos culturales y sociales individuales y colectivos cuyos efectos (la manifestación o represión de sentimientos y emociones) se aprenden y se enseñan en determinados contextos mediante prácticas específicas. Puede incluir los siguientes subepígrafos u otros según el contenido del artículo.

Propuestas de acción para los/as profesionales de la orientación educativa

Los próximos apartados incluirán un conjunto de recomendaciones, sugerencias y estrategias de acción para los equipos de orientación en las instituciones educativas. La finalidad consiste en presentar elementos, siempre abiertos a la crítica, para la planificación, realización y evaluación de tareas y dispositivos pedagógicos y psicopedagogos en armonía con los preceptos de educación inclusiva y fortalecimiento de experiencias estéticas positivas, categorizadas en tres ejes: la atención a la diversidad, una mirada ecológica sobre las prácticas educativas y de orientación educativa y el trabajo sobre las barreras y la accesibilidad.

Atención a la diversidad

La atención a la diversidad puede definirse como un instrumento educativo ligado a los conceptos de inclusión, necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo. Refiere a una concepción multidimensional, debido a que se conforma por aspectos relacionados a los procesos de motivación, intereses y capacidades, procesos de inmigración, origen social, capital cultural y género. Alejada de posicionamientos biologicistas, la diversidad surge, entonces, de la interacción entre las distintas dimensiones que conforman a los seres humanos y a los vínculos que se construyen. María Luisa Sanchiz Ruiz (2008/2009) establece que la diversidad tiene múltiples orígenes y perspectivas desde las cuales abordarse. Es por ello por lo que debe primar una posición ética por sobre una técnica al momento de considerar las estrategias de los centros e instituciones educativas. La autora, además, siguiendo a Cela, Gual y Márquez (1997), sostiene que las dimensiones que pueden determinar lo diverso responden a aspectos sociales, personales o físicos, y psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los aspectos pueden traducirse de la siguiente manera:

Aspectos sociales: procedencia geográfica y cultural; nivel socioeconómico; rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de las familias). Aspectos personales o físicos: aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de la piel, femenino/masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza...).

Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimientos previos; estilos y hábitos de aprendizaje; capacidades; formas de establecer comunicación; ritmos de trabajo y atención; motivación; intereses; relaciones afectivas (Sanchiz Ruiz, 2008/2009:188).

Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se presenta como una estrategia de inclusión destinada a todos los/as estudiantes en un mismo lugar de enseñanza y de aprendizaje, y no a un grupo o individuo particular.

la inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso (Durán Gisbert y Giné Giné, 2011, p. 156).

De esta manera, se fortalece uno de los rasgos esenciales a considerar respecto de la atención a la diversidad que se corresponde con un pasaje en el foco de atención del alumno al centro educativo y al contexto en general. Es así como, las condiciones y características de los/as estudiantes no son tan importantes como la capacidad de las escuelas o centros educativos para acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que

debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, “los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar” (Durán Gisbert y Giné Giné, 2011, p. 156).

Todo lo mencionado supone un reto a nivel curricular y organizativo de las escuelas, para que promocionen y garanticen un espacio común de aprendizaje para todos/as los/as niños/as y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioculturales o identitarias, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad o problemática relacionada con aspectos conductuales y/o cognitivos. A su vez, el centro de las responsabilidades recae en los/as adultos/as formadores/as que se inscriben en las instituciones educativas y no en los/as alumnos/as.

Las estrategias de atención a la diversidad de los equipos de orientación educativa en las instituciones educativas deben considerar acciones con el profesorado, con los/as estudiantes, con las familias, con otras organizaciones de la sociedad civil y con la dirección del centro. Deben contemplar la promoción de actividades inclusivas desde la planificación y el diseño de clases, las metodologías y técnicas de enseñanza orientadas a una amplia gama de medidas para ajustar la enseñanza y la evaluación de todos los/as estudiantes, las adaptaciones curriculares y la incorporación de actividades extracurriculares como parte de una propuesta educativa integral y no como acciones diferenciadas y concretadas en un solo momento particular.

En términos estéticos e inclusivos, por ejemplo, integrar a una persona con discapacidad en una escuela común y no cambiar o modificar las relaciones en los centros de educación, en la formación del profesorado y la implicación de las familias, crea situaciones de exclusión, sentimientos de frustración y humillación que solo remarcan y/o profundizan el estigma inicial. Las expresiones estéticas sobre tiempos, espacios, clasificaciones sobre lo bello y lo feo, las caracterizaciones del cuerpo y el discurso sobre la normalidad requieren un trabajo con todos los actores de la comunidad educativa. Para ello, será necesario tomar como punto de partida la noción de atención a la diversidad en las escuelas a partir de abordajes que tengan en cuenta los diferentes contextos y relaciones interpersonales que incluyen a los/as jóvenes con discapacidad, a sus familias y a los/as docentes, directivos/as, acompañantes terapéuticos/as y maestros/as integradores/as. Al mismo tiempo, será relevante documentar los espacios en donde transcurren las experiencias para dar cuenta de las estéticas cotidianas escolares. Estos aspectos pueden contribuir a una exploración aguda de la sensibilidad subjetiva y permitirían ahondar en el entorno escolar en el cual estudiantes, profesores/as y directivos/as despliegan y entrecruzan sus propias sensibilidades.

Un modelo ecológico para analizar y proponer acciones:

Un segundo aspecto se relaciona con los modos en que analizamos e interpretamos nuestro trabajo en el marco de los centros educativos debido a que ello posibilita u obstaculiza determinadas prácticas y procedimientos de acción. En este punto, resulta importante retomar los aportes de Perinat (2003), quien conceptualiza la institución escolar como un "marco institucional-

zado" revalorizando el trabajo de Bronfenbrenner para quien el "centro escolar es un ámbito (microsistema) en el que se dan actividades, roles y relaciones específicas que conducen al desarrollo psicológico de las personas" (Perinat, 2003, p. 143). La teoría ecológica de Bronfenbrenner "se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente" (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Esas estructuras se conforman por un microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema educativo es una forma de analizar y comprender las relaciones, roles y actividades que se desarrollan en un entorno particular, la escuela. Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), nos interesa remarcar que uno de los factores más relevantes para el desarrollo humano se relaciona con aquello que es posible de experimentar. La percepción que los sujetos realizan dentro de los entornos y el significado que otorgan a las prácticas y actividades es fundamental para comprender las interrelaciones que se producen, no solo en los aspectos que refieren a sentimientos interpersonales sino también y, sobre todo, a las "relaciones de las diferentes partes entre sí, como miembros de un grupo que realizan actividades comunes, complementarias o relativamente independientes" (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

El microsistema escolar es el entorno inmediato de desarrollo del individuo, donde se establecen interconexiones entre los sujetos y, además, se enseñan, aprenden y ejercen diferentes roles. Comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas y se conforma por la escuela misma, los/as profesores/as, los/as estudiantes, las interrelaciones entre los diferentes actores, los materiales didácticos o de estudio, los espacios físicos destinados a las tareas académicas, de recreación y deportes, así como las normas internas de funcionamiento, los proyectos institucionales y los valores éticos a los que responde.

A fines de nuestro trabajo tenemos la intención de desarrollar algunos elementos de análisis que nos permitan comprender y caracterizar a un ecosistema educativo y las formas que toman las relaciones entre las distintas estructuras que lo conforman. Estos elementos actúan como guía para el trabajo de asesoramiento a docentes para el desarrollo de actividades, ejercicios y prácticas que promuevan aprendizajes éticos y estéticos en los/as estudiantes y como sendas que intentan profundizar en el trabajo directo con las familias, estudiantes y otros actores.

El trabajo con las familias

La familia es el contexto socializador y el microsistema más relevante, ya que configura la vida de una persona durante muchos años. La familia "es por excelencia el grupo social en el que se replican modelos, estereotipos y valores socialmente aceptados; sin embargo, también tiene el potencial y la capacidad de transformar la estructura social, sus servicios y las reglas de comportamiento e interacción" (Garrido Ramírez, 2009, p. 342). Como institución moderna presenta cambios y modificaciones en su estructura y composición. Retomando el análisis de Sallés Doménech y Ger Cabero (2011) es necesario plantear el tema en términos de parentalidad:

El concepto de parentalidad hace referencia a las actividades desarrolladas por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, al tiempo que promover su socialización. La parentalidad no depende de la estructura o composición familiar, sino que tiene que ver con las actitudes y la forma de interactuar en las relaciones paterno/materno filiales (Sallés Doménech y Ger Cabero, 2011, p. 27).

De esta manera, es posible distinguir la parentalidad biológica de la social en donde el concepto de familia se diversifica con la intención de reconocer “una agrupación dinámica en la que la asignación de roles ofrece la posibilidad de optimizar las capacidades individuales, ubicando responsabilidades que, si se administran adecuadamente, permiten conseguir el bien común” (Garrido Ramírez, 2009, p. 344).

La relevancia de la alianza entre familia y escuela para el desarrollo de las personas la caracteriza Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico. Plantea que la cooperación entre dos microsistemas, como son la familia y la escuela, es un elemento primordial para el logro de objetivos comunes que impacten positivamente en el proceso de escolarización de los/as niños/as y jóvenes y en su desarrollo en general. La alianza escuela – familia significa el planteo de un trabajo mancomunado de ambas instituciones a partir de la propuesta de actividades conjuntas signadas por el compromiso, la responsabilidad y la confianza mutua con la intención de construir metas comunes. La particularidad de este punto de vista es que esas construcciones que se derivan del trabajo conjunto sobrepasan la alianza misma, posibilitando crear condiciones de vida independiente de los sujetos en desarrollo en otros microsistemas, entablar relaciones con diversos entornos y dejar afianzada una forma de ser y estar en el mundo para toda la vida.

En términos estéticos esta alianza es fundamental ya que la construcción de formas de ser y estar en el mundo tiene efectos en los modos de valoración propia de los/as estudiantes, en la autopercepción y en la consolidación de una forma de vida en común con los/as otros/as a través de marcos de igualdad de oportunidades y de desarrollo de emociones y sentimientos, relacionados con el poder hacer y el saber. De esta manera, impactan en las proyecciones de futuro de los/as jóvenes. Esto no es otra forma que decir que la alianza entre la escuela y la familia es un tipo de apoyo particular y primario que debe estar presente para el éxito de las actividades escolares, es decir, para fortalecer las trayectorias educativas de los/as jóvenes y en ese mismo movimiento reforzar a la misma institución educativa en términos de valores de diversidad, diferencia, igualdad e inclusión.

En este sentido, el trabajo de los/as orientadores tendrá un primer momento que coincide con el inicio del proceso de escolarización e incluye las formas y modos que asume esa relación, las reglas implícitas y explícitas que se proponen y, en segundo lugar, el momento posterior al ingreso en la escuela cuando la alianza puede verse afianzada o debilitada. A partir de esta diferenciación temporal para la efectivización de la alianza entre escuela y familia, es posible plantear que el inicio de la relación se caracteriza por un trabajo de recepción y acogida de los/as estudiantes que pone en evidencia que ese centro escolar es el lugar que estaba esperando a esos/as

niños/as y jóvenes. Se trata de desarrollar espacios de acompañamiento a estudiantes y docentes, posibilitar encuentros donde las expectativas, experiencias, emociones, miedos y saberes de los/as propios/as estudiantes y de sus familias son considerados. Para ello, será necesario trabajar con información relevante sobre la institución, sus reglas e historia ya que esto ayudará a crear sentimientos de apego y respeto hacia la institución, además de influenciar en nuevas interacciones nóveles que permitan el desarrollo de vínculos pedagógicos duraderos.

Siguiendo el modelo de análisis propuesto es fundamental que las familias, docentes, equipos técnicos, psicopedagogos/as y estudiantes trabajen en forma conjunta como integrantes de un equipo transdisciplinario en que se reconozcan las experiencias de vida ya acumuladas con los saberes y disciplinas para favorecer la construcción de proyectos vitales y educativos en el marco de sociedades cada vez más inclusivas e igualitarias.

El trabajo con el profesorado

Uno de los aspectos centrales que queremos destacar es que el trabajo de los equipos de orientación debe acrecentar sus acciones de comunicación y trabajo colaborativo con el profesorado sin perder de vista su especificidad. A las tareas clásicas de asesoramiento en cuestiones relativas a los distintos modos de enseñar deben agregarse momentos de reflexión sobre los aspectos didácticos y metodológicos en la construcción de clases. Para ello será necesario conocer el trabajo de los/as profesores/as, entablar diálogos sobre aspectos que hacen a la cotidianidad de sus clases, conocer a los/as estudiantes y las formas de relacionarse con los/as adultos/as y con sus pares. No se trata solo de realizar diagnósticos e informes sino de tomar decisiones, en forma conjunta, sobre la relevancia y factibilidad de los diagnósticos realizados. La observación de clases, el registro de actividades específicas de enseñanza y el conocimiento sobre temas vinculares fuera del aula, son funciones que deben tomar los equipos de orientación para realizar acciones de forma directa o indirecta con el estudiantado.

Con esta intención vamos a plantear dos líneas interconectadas de análisis. Por un lado, las relaciones con los/as adultos/as dentro del microsistema escolar y, por otro, la relación entre pares. Estos aspectos los trabajaremos a partir de la siguiente definición que Bronfenbrenner (1987) realiza: "Se establece una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra o participa en ellas" (Bronfenbrenner, 1987, p. 77).

Esa relación que se entabla entre dos personas que prestan atención o participan cada una en las actividades de la otra se denomina *díada*. Para nuestra propuesta es relevante esta construcción interpersonal primaria, porque la *díada* permite analizar las diferentes posiciones de los sujetos en el proceso de desarrollo, aprendizaje y orientación. Es uno más de los elementos que encontramos para afirmar la importancia de los encuentros entre las diversas formas de ser niño y joven en la escuela y, además, plantea el rol que los/as adultos/as deben desarrollar para propiciar experiencias positivas en los/as jóvenes. Las *díadas* se producen por observación (cuando uno de los sujetos presta atención a la actividad o actividades que desarrolla un otro);

por una relación de actividad mutua o conjunta (los dos sujetos de la relación comparten una actividad) y por lo que el autor denomina díada primaria. La díada primaria "es aquella que continúa existiendo fenomenológicamente para ambos participantes, incluso cuando no están juntos" (Bronfenbrenner, 1987, p. 79).

Ahora bien, si la relación se sustenta en la formación y sostenimiento de una díada la pregunta siguiente es cuál es el contenido de esa relación o, dicho en otras palabras, cuál es la finalidad de esa relación dentro del microsistema escolar. En este punto, un aspecto importante dentro de la ecología del desarrollo humano es la capacidad de construir relaciones interpersonales dentro de un entorno mediante la expansión de aspectos cada vez más amplios y diferenciados que nos permiten participar activamente en ese ambiente, así como modificar estructuras y contenidos. La forma en que esto se vuelve una posibilidad depende de poder experimentar un conjunto de situaciones o actividades molares. A diferencia del acto, una actividad molar es un proceso continuo que se constituye en un sistema de tensión "que contribuye a su persistencia en el tiempo y a su resistencia a la interrupción hasta que se completa la actividad" (Bronfenbrenner, 1987, p. 66).

Las actividades molares, dentro y fuera del entorno inmediato de la persona en desarrollo, reflejan la posibilidad de percepción del ambiente, así como la capacidad para modificarlo y relacionarse con él y, además, cuando los/as otros/as que se encuentran en el mismo entorno realizan este tipo de actividades cerca del niño constituyen "la fuente principal de efectos directos del ambiente inmediato sobre el desarrollo psicológico" (Bronfenbrenner, 1987, p. 68).

Las díadas pueden volverse luego tríadas o cuádruples, pero lo fundamental es plantear que las actividades que se proponen a los/as niños/as y jóvenes dentro del microsistema escolar deben tener el potencial de actuar sobre ellos permitiendo una nueva percepción de su realidad, de su trabajo escolar y del desarrollo de afectos y sentimientos positivos que sean duraderos en el tiempo. Es decir, las actividades molares tienen la capacidad de convertirse en nuevas estructuras cognitivas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo. En primer lugar, allí será primordial la presencia de los/as adultos/as responsables directamente en el aprendizaje de los/as jóvenes (díada) y de sus padres, madres o familia cercana (tríada) que tienen influencia sobre todos los aspectos de la vida de los/as jóvenes; en segundo lugar, será importante la relación que se pueda establecer entre los/ mismos/as estudiantes.

El aprendizaje y el desarrollo se facilitan con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad recíproca cada vez más complejos, con alguna persona con la que aquella haya desarrollado un apego emocional fuerte y duradero, y cuando el equilibrio de poderes cambia gradualmente en favor de la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, p. 81).

Una de las características del modelo ecológico es la interacción que se produce en el entorno. Esta interacción observada desde el punto de vista de la colaboración entre pares para el desarrollo de actividades de aprendizaje parte de la fuerte convicción de que los procesos de actividad recíproca inciden en la trayectoria escolar y personal de los/as jóvenes. El

planteo puede reducirse a lo siguiente: el aprendizaje dentro de un ambiente específico como la escuela se establece primero en forma interpersonal para luego interiorizarse. En ese paso de un estado compartido de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento se consolidan relaciones afectivas y emocionales. El trabajo conjunto permite, asimismo, corroer prejuicios entre los/as jóvenes y alterar las percepciones de sí mismos/as, como aquellas que los/as otros/as tienen de un sujeto.

Las percepciones que una persona tiene de los demás, y su interacción con ellos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, son especialmente importantes como influencias y como manifestaciones del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, p. 75).

Los vínculos afectivos y de colaboración en esta instancia de la escolaridad y de la vida en general posibilitan la conformación de trayectorias escolares exitosas y de nociones de autoconcepto y autovaloración positiva. Es importante señalar que la relación con los pares se fortalece cuando desde la institución y desde los/as docentes en particular se posibilitan encuentros, trabajos comunes y diálogos entre los/as jóvenes en contraposición a prácticas de segregación áulica. Con esto queremos decir que uno de los aspectos centrales para promover vínculos entre los/as estudiantes, donde se rescaten valores de diversidad y diferencia, es en el trabajo diario que se realiza desde las aulas y desde la promoción de actividades lúdicas y sociales en y desde el centro escolar.

Barreras y accesibilidad:

Una función esencial para disminuir los efectos de la desigualdad en los centros escolares y, al mismo tiempo, producir efectos estéticos y sensibles positivos en los/as estudiantes, es la creación de acciones, programas y proyectos de orientación educativa, políticos y pedagógicos sobre parámetros fundados en la lógica de la accesibilidad universal que permite operar en torno a barreras físicas, académicas, de información, de conocimiento y afectivas.

Dentro de las condiciones de accesibilidad encontramos la posibilidad de trabajar en distintos niveles de operativización que definen funciones, espacios y sujetos diferenciados.

- **Accesibilidad académica:** trata sobre los procesos institucionales y curriculares que afectan a la enseñanza. Realizar acciones tendientes a conocer e identificar un conjunto de barreras que obstaculizan procesos de transmisión y de aprendizaje, requiere acciones diferentes que pueden oscilar entre adaptaciones curriculares, asesoramiento para la creación de materiales, recursos específicos para la enseñanza, trabajar con los/as profesores/as sobre diversidad de tipos y momentos de evaluación, realizar recomendacio-

nes sobre la organización áulica y los modos de trabajo en torno a la promoción de actividades interpersonales. Para ello es necesario el conocimiento de los/as estudiantes, de sus problemáticas y sobre todo de sus potencialidades.

- Accesibilidad a la información y el conocimiento: es un aspecto central de nuestra época reconocido también en la declaración de los Derechos Humanos. Se trata de contribuir a espacios de socialización de las distintas informaciones que la institución o centro escolar realice a los/as estudiantes y a sus familias.
- Accesibilidad física: desde los equipos de orientación se pueden realizar evaluaciones organizacionales y pedagógicas referidas a los espacios existentes para el desarrollo de las actividades escolares. Volver a mirar la escuela desde un marco analítico con variables relativas a los accesos, la distribución física, el ordenamiento estructural, las formas en que se organizan las aulas, los espacios para aprender, para las actividades lúdicas, para la sanidad, etc.

Asimismo, desde esta perspectiva, un importante conjunto de barreras se situaría en las concepciones o creencias de los actores educativos sobre determinados elementos relevantes en el análisis del proceso de escolarización (López, Echeita y Martín, 2009, p. 3). Estas creencias tendrían efectos en las prácticas educativas de docentes actuando como un conjunto de teorías implícitas que son susceptibles de agrupar en tres grandes bloques: a) las teorías sobre las dificultades de aprendizaje; b) las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado; c) las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios.

Estas creencias deben ser analizadas desde los saberes profesionales de los/as orientadores/as, puestas en suspenso para elaborar juicios y disposiciones que se aparten de los caminos de la desigualdad, segregación y exclusión educativa. Durán Gisbert y Giné Giné (2011) plantean que, en los procesos de construcción de juicios profesionales dentro de un marco deontológico, es necesario que se consideren aspectos relacionados con los valores del centro educativo, en donde debe enfatizarse el respeto por las diferencias, la valoración individual de los/as estudiantes, el reconocimiento de derechos, el conocimiento de las normativas de los centros y de las leyes y regulaciones estatales en materia de inclusión. Estos aspectos de análisis no son un punto de partida únicamente, sino que los debemos considerar en todo el desarrollo de la escolarización de niños, niñas y jóvenes, ya que los procesos de inclusión no son estáticos y su finalidad es la corrosión de la desigualdad escolar en las instituciones. Respecto del rol de los/as psicopedagogos/as, López y Martín (2009), establecen una serie de recomendaciones a realizar previo al inicio de los cursos. Plantean, además, la necesidad de caracterizar e interpretar los siguientes aspectos:

- a) Las teorías sobre las dificultades de aprendizaje: es decir, conocer y analizar los supuestos que subyacen a las concepciones sobre los procesos de aprendizaje en el centro y las posibilidades de transformación de esos aprendizajes. Es importante posicionarnos desde una visión en donde se reconozcan las implicaciones entre los/as estudiantes y el ambiente y la interactividad que se propone.

- b) Las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado: conocer cómo se organiza el centro y el aula en relación con el trabajo de los/as profesores/as, de los equipos de apoyo, cómo se relacionan, si existe trabajo colaborativo entre los distintos actores que deben dar respuesta a los procesos de enseñanza y son responsables de construir estrategias de aprendizaje diversas e inclusivas.
- c) Las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios: debemos conocer los valores y las ideologías que imperan en el centro en relación con cómo se produce una visión igualitarista y equitativa de las oportunidades educativas, basadas sobre todo en la interactividad, en la pluralidad de acciones, en la igualdad de resultados y desde una perspectiva de justicia que se base también en las normativas nacionales e internacionales sobre el derecho a la educación para los/as jóvenes.

Para concluir: el rol de los/as orientadores/as para una escuela inclusiva

El trabajo de los/as profesionales de la orientación educativa para la promoción y desarrollo de escuelas inclusivas debe partir de considerar los rasgos estéticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esa manera, podremos responder a la pregunta acerca de cómo estar juntos y de las condiciones para que eso sea posible. El desarrollo de programas, proyectos e intervenciones con los diferentes actores del sistema educativo debe priorizar también un conjunto de elementos que conforman aspectos emocionales y de construcción de normas y reglas democráticas que permitan la convivencia de una manera justa y de calidad. Para ello, proponemos en este último apartado algunas características que debiéramos considerar como orientadores al momento de planificar nuestro trabajo:

- 1) Capacidad de predicción: se trata de la puesta en claro de las propias expectativas, sobre la base de los datos que se poseen, o tal vez, elaborando utopías u horizontes.
- 2) Actitud no normativa: no diagnosticar prematuramente y no confundir un registro precoz de los indicios que van orientando un diagnóstico. Se refiere a dejarse atravesar por los datos del campo, sin pretender entender antes de entender.
- 3) Trabajo intersectorial: hacer una escuela inclusiva no es función de un solo equipo de profesionales, sino que abarca a toda la institución, así como a profesionales e instituciones que se encuentran por fuera de los centros escolares. Pensar la intersectorialidad, en términos de derechos, y en la forma en que los derechos pueden ejercerse o vulnerarse a través de prácticas no relacionales o intervenciones puntuales que desarman la complejidad de la tarea.

- 4) Posibilidad de establecer relaciones positivas con los/as estudiantes: no realizar diagnósticos individuales donde solo aparezcan problemas o rasgos negativos que clasifiquen a un niño o joven como problemático y tenga consecuencias emocionales negativas en su autoestima. Comenzar siempre por lo positivo, por interrogaciones y no por certezas.
- 5) Del individuo a la situación, de los aprendizajes a la enseñanza: el trabajo debe partir siempre de considerar los elementos que hacen a la situación problemática, evitando señalar o realizar juicios anticipados sobre los sujetos. El trabajo sobre la situación problemática incluye los aspectos individuales, sociales, institucionales, intersectoriales, de aquello que queremos trabajar.
- 6) De las barreras a los apoyos: crear escuelas inclusivas dependerá, en gran medida, de transformar las barreras de comunicación, de accesibilidad, de enseñanza, de aprendizaje, normativas y físicas en apoyos que faciliten la experiencia de los/as niños/as y jóvenes en los centros escolares.

Estas funciones, propias del campo profesional de la orientación educativa, intentan posicionar las emociones y sensibilidades como contenido fundamental de la acción psicopedagógica en las instituciones educativas. Se trata de incidir, desde una perspectiva de promoción, protección y reparación de derechos, en la valoración propia de los/as estudiantes, en su visión del mundo y en los vínculos con los/as otros/as. Se trata de formular una respuesta posible a las preguntas que dieron origen a este trabajo: ¿Cómo hacer de la escuela un lugar de lo común, un lugar que aloje las diferencias y se convierta en un territorio habitable y accesible para las diversidades?

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Álvarez Uría, F. (2015). Escuela y Subjetividad. *Revista Educación y Ciudad*, 3 (1997): Escuela y ciudadanía. <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/32>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152, mayo-agosto. España: Edición del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Editorial
- Cela, J.; Gual, X.; y Márquez, C. (1997). El tractament de la diversitat en las etapas infantil i primaria. *Dossier Rosa sensat*, 56. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Durán Gisbert, D; Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 150-173. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>

- Garrido Ramirez, E. (2012). La familia, constructora de destinos personales y sociales en el ámbito de la discapacidad. En Brogna, Patricia (2012) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Introducción. Fondo de cultura económica.
- Jociles Rubio, M. I, Franzé Mudanó A. y Poveda Bicknell, D. (2012). La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del departamento de orientación. En García Castaño, F y Olmos Alcaraz, A. *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Editorial Trotta
- Kaplan Carina y Silva Verónica (2018): Respeto y Menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En Kaplan, C. (editora). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 69-79. Año 4. diciembre 2012-marzo de 2013. Argentina. ISSN: 1852-8759.
- López, M., Martín, E. (2009). *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. UAM.
- Perinat, A. (coord.) (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Pineau, P. (2011), Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación. En Hillert, Flora (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pineau, P. (2014). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación. En Pineau, P. *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 - 1945)*. Editorial Teseo.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: Un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de Historia de la Educación*, 5(18). Disponible en <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>
- Pineau, P.; Serra M.; Southwell, M. (2018). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. estudios sobre estética escolar II*. Editorial Biblos.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2008/2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana.
- Sallés Doménech, C.; Ger Cabero, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, 25-47, 2011, ISSN 1135-8629, <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/250177/369142>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de cultura económica.

CAPÍTULO 5

Escenarios que desafían las prácticas profesionales

María Mercedes Martín

Introducción

El campo profesional es un escenario complejo, nos proponemos desde la cátedra reproducir esta complejidad construyendo un espacio de integración de conocimientos y de acercamiento a las incumbencias y prácticas profesionales dentro de la formación básica de la Carrera de Ciencias de la Educación, privilegiando la complejidad que implican los elementos que convergen en la teoría y prácticas educativas, brindando un enfoque pluridimensional para construir un tipo de andamiaje que permita la articulación dialéctica entre: los saberes previos, las prácticas profesionales, las problemáticas propias del campo profesional y los saberes a adquirir para interpelar los campos profesionales.

Entre otras iniciativas, la inclusión planificada de ambientes digitales en las propuestas se propone abrir ante los/as estudiantes, nuevos caminos y perspectivas como “herramientas cognitivas (mindtools) para comprometer y favorecer el pensamiento complejo en los alumnos” Jonassen (1996). Como afirma Edith Litwin (2005):

Detenemos, encontrar un nuevo modo explicativo, generar una perspectiva de análisis diferente y enriquecer el estudio puede ser uno de los lugares más significativos del uso de las tecnologías [...] Las tecnologías son posibilitadoras de encuentros y nos permiten recorrer juntos tramos del camino. Desde las perspectivas comunicacionales, las nuevas tecnologías ofrecen que nos ayudemos unos y otros en esos recorridos, promueven el reconocimiento de las ópticas diferentes, las dificultades o las soluciones a las que otros arriban. Compartir proyectos aun cuando estemos en latitudes diferentes nos permite construir mejores soluciones no solo por lo que implica la ayuda y la colaboración, sino reconocer el valor moral del encuentro fraterno. Necesitamos desde las aulas enseñar a caminar con el otro, distinto a nosotros, ponernos en su lugar, aprender a apurar el paso y a detenemos. La potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se inscribe en una perspectiva moral y se instala como posibilitadora de buenas resoluciones.

A la luz de un nuevo “saber” generado desde el lugar de la interrogación a las prácticas, es necesario que los/as estudiantes puedan transferir sus aprendizajes a un contexto profesional y nos proponemos facilitar este pasaje.

Escenarios Desafiantes

Generalmente asociamos los términos educación, aprendizaje, enseñanza, etc. con el Sistema Educativo Formal y con las instituciones asociadas con él. Sostenemos aquí, la necesidad del profesional en Ciencias de la Educación de conocer, analizar, comprender, problematizar, complejizar, indagar, interpelar los procesos educativos que se desarrollan dentro de las organizaciones productivas con adultos/as.

Para ello pensamos en una concepción amplia de la educación, del rol del profesional en Ciencias de la Educación y de los saberes específicos de las disciplinas relacionadas con el mundo del trabajo, desde una perspectiva crítica, donde “la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico” (Carr y Kemmis, 1988)

Hay muchas razones para entender por qué la educación se da más allá de las escuelas. Gore (1996) destaca tres motivos importantes:

Los saberes que necesitan las organizaciones para funcionar: Las organizaciones necesitan saber para hacer cosas y también necesitan apropiarse de nuevos saberes. Una organización sana (empresas, ONG, del ámbito público o privado, cooperativas de trabajo, etc.) debe ser capaz de aprender (que es relativamente fácil); de desaprender (que es difícil); y de aprender a aprender (que es decisivo).

Enriquecer la experiencia laboral de los individuos: Aprender a usar el potencial educativo de las organizaciones es buscar caminos para darle y devolverle sentido a las experiencias de sus integrantes propiciando el crecimiento personal.

Costos: Ningún país puede pagar los costos de una educación permanente para todos sus miembros durante toda la vida. Es decisivo aprender a usar el potencial educativo de las instituciones no específicamente educativas.

El lugar del profesional de Ciencia de la Educación dentro de una Organización tiene que ver con la facilitación de la circulación de conocimientos. Debe ser capaz de utilizar eficaz, creativa y críticamente el conocimiento.

Perkins (1995), explica

[...]¿Qué esperamos de la educación? He aquí la pregunta fundamental.”

[...] “...lo queremos todo. Pero ¿qué preferimos?” [...] “como mínimo tres metas generales, estrechamente ligadas con la esencia de la educación y difíciles de refutar:

- Retención del conocimiento.
- Comprensión del conocimiento.
- Uso activo del conocimiento

Hay una expresión que las engloba a todas: “conocimiento generador”, es decir conocimiento que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él.”

Conocer, entender, pensar, discutir estas cuestiones, es clave para el desarrollo del profesional en Ciencias de la Educación y su posible inserción en diferentes campos.

El Rol de las y los profesionales en Ciencias de la Educación en el mundo del trabajo

Sostenemos, la necesidad del profesional en Ciencias de la Educación de conocer, analizar, comprender, problematizar, complejizar, indagar, interpelar los procesos educativos que se desarrollan dentro de las organizaciones productivas desde una perspectiva crítica. El trabajo en las empresas implica una opción ética. Se manejan dentro del campo cuestiones del desarrollo de las personas que se relacionan con un aspecto que nos hace humanos y nos dignifica: el trabajo. No son ajenos temas tales como la retención del empleo, la evaluación, el mercado laboral, el desarrollo profesional y económico, el desempleo, etc.

La dificultad de comprensión del trabajo y sus vicisitudes fragiliza al sujeto en su identidad como trabajador/a. Esta identidad se construye y conquista a partir de la mirada de los/as otros/as, es resultado de fenómenos intersubjetivos en los que se da un juego de mutuo reconocimiento. La imagen que cada trabajador/a construye de sí mismo está inevitablemente ligada a aquello que los otros valoran y reconocen como significativo (Sennett, 2000). En el trabajo específico de la capacitación, es medular reconocer esta imagen y saber que el otro puede resistirse a pedir ayuda ya que esto puede ser entendido como mostrar la falla o el déficit, como poner en evidencia lo que no se sabe, lo que no se puede; situación muy poco tolerable en el ámbito del trabajo. Por eso proponemos dar sentidos a la tarea en el ámbito del trabajo contemplando lo humano, lo social y lo político.

“...humano, en el sentido que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social...”

“...social en el sentido que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción...”

“...político: lo que se haga dependerá de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones...” (Carr y Kemmis, 1988)

Este abordaje integrador, permitirá abrir un campo de problemas de complejo tratamiento en la perspectiva de un proceso de desarrollo a partir del cual cada uno pueda ir forjando su estilo e identidad como profesional asesorando desde un saber situado, particular, valioso y especializado. El trabajo de asesoramiento es

“...un acto de intervención que [...] se propone como recurso para interrogar, pensar, dilucidar, acompañar. No se limita exclusivamente al análisis de lo que aparece explícitamente planteado como necesidad, sino que en muchas oportunidades supone más bien el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro” (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Proponemos problematizar las tareas de las y los profesionales en Ciencias de la Educación en el mundo del trabajo y reconocer el movimiento y la tensión como fenómenos inherentes a esa tarea. Activar la pregunta, la duda, la necesidad de pensar con otras y otros para construir la profesión.

Prácticas colectivas - Comunidades de Práctica

Nuestra profesión se desarrolla en diversos escenarios que además habitan, compiten y disputan distintas profesiones. Pero lo habitual es trabajar con otras y otros que facilitan, complejizan, interpelan nuestras tareas. Tenemos saberes específicos, pero también compartimos proyectos, diseños, espacios al modo de lo que Wenger (2002) denomina comunidades de práctica. Una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada.

Sus dimensiones son: el **compromiso mutuo**, cada miembro comparte su propio conocimiento y recibe el de otros; la **empresa conjunta**, parte de objetivos y necesidades comunes, aunque no homogéneos; el **repertorio compartido**, posibilidad de recuperar de manera fácil documentos y conversaciones; la **negociación de significados**, proceso activo de producción de significado dinámico e histórico; **resistencia y maleabilidad**; capacidad mutua de influir y ser influido intervención de multiplicidad de factores y perspectivas producción nuevas resoluciones, en la convergencia de estos factores y perspectivas; **resoluciones incompletas**, que pueden ser parciales, provisionales, efímeras y específicas de una situación.

El proceso de negociar el significado supone al mismo tiempo interpretación y acción. En realidad, esta perspectiva no supone una distinción fundamental ente interpretar y actuar, hacer y pensar o comprender y responder. Todos forman parte de un proceso continuo de negociación del significado. Este proceso siempre genera nuevas circunstancias para posteriores negociaciones y significados (...)

Desde esta perspectiva, un significado siempre es el producto de su negociación, es decir, existe en ese proceso de negociación. El significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo. (Wenger, 2002)

Proponemos pensarse como profesionales en comunidad, en relación con otras y otros en ámbitos diversos.

Observar los espacios, comprender las dinámicas organizacionales

Schvarstein (2002) sostiene que las organizaciones tienden a imponer a sus integrantes ciertos valores comunes a todos a los efectos de lograr una acción común. Las organizaciones construyen así regiones de significados homogéneos para sus participantes, pero éstos no son receptores pasivos, sino que sus historias y sus expectativas los llevan a confrontar los significados instituidos con los que surgen de su experiencia y su particular modo de ver las cosas. Distintas posiciones en la organización llevan además a la confrontación de diferentes sectores.

El espacio organizacional se erige de esta manera en un campo de fuerzas, una pugna por imponer los propios significados y se constituye en **un analizador natural de la organización**. Sus aspectos connotativos llevan a postular la necesidad de una hermenéutica del espacio, es decir la significación que adquiere a los ojos de un observador a través de la interpretación. Habitualmente fondo, el espacio se transforma a través de esta mirada en figura, esta reversión figura-fondo es consecuente con la necesidad de observar lo obvio para caracterizar a una organización. El espacio constituye en este sentido un elemento ideal, ya que no se puede ocultar. Desde este análisis, poca importancia tendrá el discurso de una organización si no es consecuente con la organización, el cuidado y el interés puesto en dicho espacio.

Schvarstein (2002) introduce cuatro categorías para analizar los espacios que nacen de la combinación de díadas de conceptos: abstracción – materialización y organizacional – individual. Así define las categorías espacio de abstracción organizacional; de materialización organizacional; de abstracción individual y de materialización individual:

El Espacio Abstracción Individual

La relación entre la persona y la organización debe situarse en el marco de una relación dialógica universal, la que se establece entre individuo y sociedad. La permanencia de esta relación complementaria y antagónica admite resoluciones dialécticas a través del tiempo que dan cuenta del modo en que los sujetos son productores y producidos por las organizaciones. Configuradas como espacios de mediatización en la relación entre las instituciones y las personas, las organizaciones proponen un lugar para analizar el modo en que los individuos conciben su potencialidad-instituyente en el marco de un orden instituido.

El espacio - abstracción individual se relaciona metafóricamente en términos de pluralidad fenoménica aludiendo a esa representación altamente subjetiva del mundo tal como el individuo lo percibe y de su lugar en ella.

Condicionado por su experiencia pasada y sus expectativas futuras, expresión de metas conscientes e inconscientes, el espacio-abstracción del individuo puede:

- Determinar **una forma alienada** de inserción en la organización, en cuyo caso el sujeto será víctima en la trama de relaciones de poder, o bien "actuará"* las necesidades que ellas imponen en términos de una racionalidad que le es ajena y no puede cuestionar. Prevalecerán los mecanismos de adjudicación por sobre los de asunción de roles en la formación de su propio rol. Existirá un mínimo espacio para la satisfacción de las propias necesidades frente a las demandas de un mundo externo cada vez más cerceante.
- En cambio, cuando el espacio-abstracción individual es tal que permite a la persona insertarse activamente en la trama de relaciones de poder, cuando concibe la potencialidad para ejercer una acción transformadora y reconoce además la posibilidad de transformarse a partir de su práctica cotidiana, se revelan sus aspectos de sujeto productor.

Por supuesto que la polarización a que se alude entre sujeto producido y productor no es más que un recurso teórico. En esa verdadera constelación que constituyen las organizaciones a las que la persona pertenece simultáneamente, ella es producida y productora, instituida e instituyente a la vez.

El Espacio Materialización Organizacional

Esta conceptualización refiere a la forma concreta que asume la distribución de los elementos constituyentes de un espacio determinado a los OJOS de los/as participantes de la organización. La compartimentación, la opacidad o transparencia de los lugares donde se interactúa con los demás, la cantidad y distribución de los muebles, la ubicación y el acceso a los archivos, la asignación de maquinarias y equipos y su relación con el lugar para las personas, la climatización de los ambientes, los contactos con el mundo externo (por ej.: las vistas de las ventanas de las oficinas) son solo algunos de los elementos que se proponen a los individuos como significantes cuyo significado aprenden rápidamente a desentrañar.

El folklore organizacional crea palabras para la descripción de estos lugares: la "pecera" es un espacio más o menos central separado por tabiques vidriados transparentes, la "cueva" es lugar de refugio, pero también allí donde nadie ve lo que pasa; la dirección está encerrada en una "torre de marfil"; "Siberia" es el lugar de destino de los/as disidentes o marginales. Se "aprenden" rápidamente los lugares porque este aprendizaje viene aprestado por la participación en organizaciones anteriores. Es lo que técnicamente constituye un proceso de educación informal, en tanto no existe intencionalidad educativa explícita y el aprendizaje surge como

efecto de la estructura y la circunstancia. Se aprenden los contextos, los espacios en los que se desarrolla la acción.

El espacio-materialización configura, en muchas ocasiones, una exteriorización del modo en que las Instituciones de una sociedad atraviesan el campo organizacional.

El Espacio Materialización Individual

Es lo que la persona bien podría denominar "**mi lugar**".

La máquina, la herramienta que se obtiene diariamente en el taller, el escritorio, la computadora, las pantallas, la pava eléctrica para el mate, los libros o revistas disponibles, todos estos elementos heterogéneos articulados en un todo armónico o inarmónico constituyen un escenario donde surge la mayor o menor comodidad, el grado de satisfacción alcanzado en el cotidiano hecho de habitar el lugar donde se trabaja.

Una planta, la foto de la familia en el escritorio, lo que se cuelga en la puerta del armario del vestuario (una estampita, el equipo de fútbol o la mujer de sus sueños), el chupete colgado en el espejo retrovisor del taxi... todos estos son símbolos inequívocos de apropiación de los espacios, señales del esfuerzo de reconocerse como uno mismo en lugares por cuya posesión es necesario luchar.

Por el contrario, un espacio desnudo, la ausencia de ornamentación, de atributos, de cuidado revelan una relación descatectizada (sin relación afectiva), una actitud de retirada, una carencia de integración. Como asesores y asesoras es importante saber observar los espacios, escuchar lo que dicen más allá de lo que las personas nos dicen. El espacio-materialización individual es un analizador de la pertenencia.

Relaciones entre el Espacio Organizacional y el Espacio Individual: Organizaciones Convocantes

Las organizaciones tienden a imponer a sus integrantes ciertos valores comunes a efectos de lograr una acción común. Por ejemplo; la idea de Servicio en un banco es un valor que orienta a los/as empleados/as a priorizar la satisfacción de las necesidades del cliente; el imperativo de asepsia en los hospitales significa la pulcritud de las enfermeras; tener que pararse cuando entra la directora intenta inculcar en los/as alumnos/as el respeto por las jerarquías.

Las organizaciones construyen así regiones de significados homogéneos para sus participantes. Pero éstas y éstos no son receptores pasivos. Sus historias y sus expectativas, los llevan a confrontar los significados instituidos por la organización con los que surgen de su experiencia y su particular modo de ver las cosas.

El espacio organizacional se erige de esta manera en un campo de fuerzas, una pugna por imponer los propios significados. Cuando lo que se prioriza son los valores comunes sostenidos

por la organización a los efectos de imponer cohesión y estabilidad, se impone la ética de la Eficacia del Todo. El totalitarismo es la expresión extrema de esta visión.

Cuando lo que se prioriza es la libertad y la autonomía de los individuos, impera la ética de la salud individual. Una perspectiva anárquica signaría el caso extremo de esta posición.

Si de la confrontación entre el espacio que la organización le asigna y el que el individuo está deseoso de ocupar surge un llamado a insertarse activamente en la trama vincular de relaciones de poder, el sujeto se encuentra entonces frente a su **Organización Convocante**, aquella en la que adquiere relevancia su dialéctica producido-productor. En la organización convocante la persona encuentra espacio para "ensanchar" su concepción del mundo externo y de su lugar en el mismo. Se enriquece su espacio-abstracción y se ejerce la adaptación activa a la realidad.

Por el contrario, cuando la organización determina rígidamente los lugares y el individuo se siente incapaz de modificar la situación, cuando se enajena, surge la **adaptación pasiva y su correlato organizacional, la alienación**. Sucede con frecuencia que, si la percepción de la realidad externa impone límites en el mundo interno del sujeto, éste podrá desplazar sobre otras organizaciones la satisfacción de las necesidades que alguna de ellas él siente que le niega. La participación en organizaciones voluntarias suele ser el efecto de tal desplazamiento, ante la imposibilidad de construir un espacio adecuado en las organizaciones laborales. Un espacio organizacional opresor que impide al sujeto poder tomar distancia y ejercer una crítica de su vida cotidiana, conspirará en definitiva contra la propia organización.

Existen organizaciones que no tienen lugar en su espacio-abstracción para la singularidad de sus sujetos, y entonces les ordenan hábitos, horarios, costumbres y uniformes. Otras, por el contrario, no tienen lugar para todos en su espacio - materialización, sin que este hecho signifique coartar las libertades individuales que la persona necesita para ejercer su creatividad.

Ver el espacio requiere aprender a mirar lo obvio, a interrogar sobre lo que es tan evidente que no se ve. Las distinciones trazadas en relación a la noción de espacio permiten proponer para el mismo los siguientes análisis:

Análisis de la congruencia espacio-abstracción / espacio-materialización

Se trata de saber si las representaciones y su concreción son congruentes y, en caso de no ser así, qué es lo que se debe hacer. Si un monasterio no dispusiera de espacios para la meditación (materialización), habría que crearlos, porque es una condición del espacio-abstracción de esa organización. Si las aulas de una escuela y la distribución de los bancos no permiten a los/as alumnos/as desplazarse con libertad, no hay en el espacio-abstracción lugar para integrar el juego y el movimiento en el aprendizaje.

Frente a las incongruencias de este tipo, corresponderá decidir si:

- a) es necesario hallar la manera de modificar el espacio-materialización, para adecuar las capacidades existentes en la organización a sus propósitos.
- b) lo que se necesita es una revisión de las representaciones que constituyen el espacio-abstracción.

Análisis sincrónico y diacrónico.

El espacio, tanto abstracción como materialización, puede analizarse en modo sincrónico. El observador deberá construir una fotografía, un corte en un momento dado que le permita descubrir lugares de encuentro y desencuentro, lugares donde hay separaciones que no deberían existir, o donde hay interacciones que es preciso evitar.

Una institución psiquiátrica debe favorecer la integración de la familia en el tratamiento del paciente identificado. Esta es una condición del espacio-abstracción si se comprende al enfermo como portavoz de la enfermedad del grupo familiar. Si hay barreras en este sentido, habrá que eliminarlas.

En una escuela recién iniciada, al principio la secretaría era un escritorio en un pasillo. Más adelante se transformó en una pequeña oficina, que poco a poco fue siendo manifiestamente insuficiente para desarrollar las tareas administrativas, además de presentar serias deficiencias en la posibilidad de atender las consultas de los/as alumnos/as. Solo cuando el número creció apareció en su espacio-abstracción la representación de los procesos administrativos y se materializó un lugar adecuado. Aquí se ve cómo para que aparezca la materialización, es necesario hacer lugar en la abstracción.

Un análisis diacrónico del espacio implica interpretar la evolución de sus transformaciones a lo largo del tiempo. En este sentido el espacio se constituye en un analizador histórico, permite caracterizar modos expansivos o contractivos, mecanismos resolutores o postergadores en la resolución de los conflictos. Una lectura sincrónica permite descubrir en la organización modos opresivos, aglutinados, relajantes, continentes.

Análisis estratigráfico en los dominios de la organización

Se alude aquí a los tres dominios que caracterizan la estructura de una organización:

- el de las capacidades existentes,
- el de los propósitos
- el de las relaciones

Desde las **capacidades existentes** importa el espacio en su dimensión geométrica. Un espacio circular es apropiado para reuniones grupales mientras que un auditorio semicircular y elevado resulta indicado para clases magistrales. Un lugar luminoso, aireado y con plantas es apropiado para el esparcimiento. Un local nocturno que tenga rincones sin mucha luz no tendrá seguramente muchos concurrentes.

En el dominio de los **propósitos** importa la racionalidad de los espacios para el cumplimiento de fines. La biblioteca debe tener aislación acústica, el quirófano debe tener las condiciones ambientales de asepsia que le impone el espacio-abstracción.

Desde el dominio de **las relaciones** entre sus integrantes, el espacio se constituye en territorio. Territorio que es necesario ganar, pelear, conseguir, fortificar, comunicar, compartir, ceder, resignar. El poder, como lógica imperante en este dominio, le otorga una dimensión esencialmente táctica.

La noción de espacio hasta aquí presentada lo constituye en un lenguaje de la organización. Por lo tanto, así como el lenguaje no tiene sentido sino en la escucha activa de un interlocutor, el espacio no tiene existencia instrumental sino en la mirada de un observador. Aun el espacio-materialización es una construcción del observador. El observador construye el espacio utilizando recursos logísticos, técnicos y tácticos. Uno es parte de lo que observa y lo que observa es parte de uno, por lo que esta manera de ejercer la observación constituye un modo de develar lo que la organización oculta, pero que se manifiesta, paradójicamente, a través de lo que más se ve.

Concluir... o abrir nuevos interrogantes

Resulta interesante considerar la distinción realizada por Barbier (1999) acerca de las diferencias entre las propuestas formativas y las de profesionalización, teniendo en cuenta que ambas se entrecruzan. La formación trabaja predominantemente sobre la transmisión de conocimientos, la profesionalización, sobre el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo. Para ello debemos pensar tanto en una concepción amplia de la educación, del rol del profesional en Ciencias de la Educación y de los saberes específicos de las disciplinas relacionadas con el mundo del trabajo desde una perspectiva crítica, donde “la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico”.

Enmarcamos la tarea del profesional en Ciencias de la Educación como una práctica especializada en situación, con elementos que dan cuenta de la misma tanto como práctica localizada en una situación de trabajo específica, como transversal; que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado.

En los últimos años, el desarrollo de los escenarios educativos culturales, el asesoramiento pedagógico a instituciones y actores de diversa índole, la intencionalidad educativa de los espacios recreativos, culturales y sociales; la integración de equipos técnicos ministeriales, la formación en ámbitos de trabajo, la educación virtual, entre otros, han hecho surgir roles cada vez más alejados de la forma escolar. La problemática del/la adulto/a que aprende en contextos laborales, la formación permanente para el empleo –y aún para el desempleo– y los nuevos contextos virtuales (mediados por las tecnologías de la comunicación e información), representan nuevas configuraciones de trabajo profesional de las Ciencias de la Educación que, de alguna manera, interpelan la constitución clásica del campo pedagógico y sus contingencias ocupacionales.

Referencias:

- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Novedades Educativas.
 Car, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

- Elkin, J. (1984) *Viabilidad de las organizaciones*. Ed. Macchi.
- Elkin, J y Schvarstein, L. (1989). *La Identidad de las organizaciones Invariancia y Cambio*. Ed. Paidós.
- Gore, E. (1996). *La Educación en la empresa*. Granica.
- Gore, E. (2003). *Conocimiento Colectivo*. Granica.
- Jonassen, D. (1996). *Learning from, learning about, and learning with computing: a rationale for mindtools. Computer in the classroom: mindtools for critical thinking* (pp.3-22) Merrill Prentice- Hall.
- Litwin, E. (2005). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Educación y Nuevas Tecnologías*. II Congreso Iberoamericano de Educared. <http://www.fhcs.unp.edu.ar/practicaprofesional/wp-content/uploads/2019/03/Litwin-Edith-Texto-ampliatorio.pdf>
- Martín, M., Villa, A., Pedersoli, C. (2007). *La incorporación de la virtualidad a espacios educativos presenciales: una experiencia de cátedra*. VIII Encuentro Internacional Virtual Educa, 18 al 22 de junio de 2007, Sao Paulo, Brasil. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11083/ev.11083.pdf
- Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Pichon-Riviere, E. (1999). *El proceso grupal*. Ed. Nueva Visión.
- Schvarstein, L. (2002). El espacio organizacional. En *Psicología Social de las Organizaciones*, Paidós.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.

CAPÍTULO 6

Algunas definiciones sobre asesoramiento pedagógico como campo ocupacional

Alicia Inés Villa

Asesor/a pedagógico/a, orientador/a educacional, muchas denominaciones se constituyen en torno a una tarea que cada vez más convoca a las/os profesionales en Ciencias de la Educación en todo nuestro país. Formar a sus graduadas/os en estas tareas implica pensar no solo en la transmisión de conocimientos sino muy especialmente en diseñar contextos y promover actividades que supongan para quien se forma en el campo de la pedagogía, verdaderas y relevantes experiencias que construyan disposiciones para trabajar asesorando, orientando, acompañando.

Por eso, nos parece fundamental avanzar en la multiplicidad de definiciones, ámbitos, estrategias y metodologías de trabajo que constituyen la de asesorar de manera especializada en el campo de la educación y sus múltiples escenarios.

En principio, vamos a considerar que el Asesoramiento Pedagógico es una práctica especializada en situación, la cual puede ser localizada o transversal. (Nicastro y Andreassi, 2004) Es especializada porque supone saberes propios de la pedagogía y en situación porque toda tarea de asesoramiento se dirige a sujetos o hacia instituciones, nunca es una abstracción. Pero al mismo tiempo, ser asesor/a es un trabajo, un puesto en una organización determinada o una tarea que nos implica de manera puntual en un momento determinado.

En sí, la función de un/a asesor/a pedagógico/a puede definirse como una operación de diagnóstico e identificación de situaciones problemáticas o demandas educativas que requieren respuestas específicas y especializadas. Es una función de involucramiento que redundará en una situación de producción pedagógica. Entendemos a ésta como la capacidad de generar cambios en los procesos de enseñanza protagonizados por enseñantes (sean estos/as docentes, profesionales, empresarios/as, animadores/as socioculturales, etc.) interesados/as en pensar pedagógicamente sus prácticas cotidianas.

Hace ya más de 100 años que los/as profesionales en Ciencias de la Educación ocupamos espacios de asesoramiento. De alguna manera, las/os pedagogas/os se han dedicado a la investigación de base sobre la dinámica de los procesos de formación (sea el ámbito que fuera) integramos equipos interdisciplinarios; prestamos asistencia técnica, diseñamos y desarrollamos instrumentos pertinentes para diferentes tipos de demandas, generando diálogos y estrategias de intervención profesional que aún adeudan ser sistematizadas. Sin duda, lo común de estas

diferentes experiencias es la búsqueda de la “mejora” en los espacios institucionales de demanda, lo cual es propio del carácter propositivo de la pedagogía.

Lo cierto es que esta particular tarea de asesoramiento, el pedagógico, implica:

- un proceso de interacción constante de trabajo con y sobre otros/as;
- un escrutinio permanente en la definición de los alcances y límites del trabajo pedagógico;
- una dimensión intelectual que necesita actualizarse todo el tiempo en tanto estudiamos “lo nuestro y lo de los/as otros/as”;
- una dimensión técnica/práctica que implica la movilización de juicios profesionales (Villa y otros, 2019);
- el encuentro con situaciones de alta vulneración de derechos (dificultades de aprendizaje, fracaso, desempleo) que exigen una respuesta profesional ética y comprometida;
- conflictos de dominio y hegemonía entre disciplinas y campos profesionales, que generan desconfianza, descalificación o ignorancia sobre los saberes de la pedagogía;
- investigar, poner a prueba múltiples dispositivos de intervención midiendo las consecuencias de las acciones.

Algunas aclaraciones sobre la implicación del Asesoramiento Pedagógico

Avanzando en las implicancias del Asesoramiento Pedagógico, podemos recorrer diversas definiciones. Por un lado, podemos hablar de asesoramiento como una relación entre profesionales. Se trata de un servicio directo o indirecto que tiene lugar entre profesionales de diferentes áreas. Es iniciado por una demanda y depende de las características de la situación y del objeto a asesorar. Por ello, el asesoramiento puede entenderse como el proceso por el que dos o más profesionales deciden establecer una relación con la finalidad de dar o recibir algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia. Para Gray (1998), esta ayuda es proporcionada por personas que tienen un determinado catálogo de conocimientos y capacidades. La relación se establece con la pretensión de ayudar a los/as miembros de una organización a comprender y llevar adelante sus objetivos educativos.

Asesorar implica encontrarse con diferentes ámbitos con funciones educativas más o menos explícitas y en ellos con profesionales de diferentes estatus, donde la función primordial sería hacer renovaciones, adaptaciones, orientaciones, algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia dentro del sistema educativo, con la finalidad de conseguir una mejora en la práctica y en el desarrollo educativo. El asesor/a pedagógico/a puede hacer una heterogeneidad y multiplicidad de formas de asesoramiento en educación que no se constituye en un único tipo de prácticas, sino más bien un conjunto heterogéneo que se desarrollan en distintos escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas. Por ello hablamos de multiplicidad, ya que no se centra en un contexto determinado, modelo, enfoque, sino que va extrapolando y contrastando de todos y se va adaptando según las necesidades que va encontrando. Por ello, ante la heterogeneidad se puede

hablar del encuentro y diálogo con un conjunto diverso de profesionales para dar respuesta a las necesidades que surgen en los procesos dinámicos de cambio y mejora del sistema educativo: psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, sociólogos/as, comunicadores/as, politólogos/as, economistas/as entre otras profesiones que también tienen como objeto de estudio o de intervención los ámbitos educativos.

Para algunos, el asesoramiento educativo ha sido definido como una labor fronteriza y emergente (Rodríguez Romero) ya que tiene un carácter diverso, heterogéneo, ya que las prácticas de asesoramiento en educación pueden ser de muy diversa índole y ocupadas por diferentes actores. La consolidación de este campo se está produciendo sobre la base de otras prácticas ya existentes y con mucho mayor arraigo en nuestro contexto, como las de orientador, asistente, director, etc. Actualmente, las acciones de asesoramiento y apoyo se desarrollan de manera fronteriza y muchas veces mezcladas con otros campos, por lo que no es posible definir las de un modo unívoco o particular.

Por ello, los/as asesores/as pedagógicos/as son profesionales encargados de ayudar, asesorar como su palabra indica, a toda persona implicada en el proceso educativo con el fin de mejorar la práctica educativa. Aunque no existe una definición clara del papel de los/as asesores/as, podemos realizar una aproximación a estas funciones entendiéndolas como un conjunto de prácticas de intervención que se desarrollan con distintos propósitos, con diversas estrategias. Una de las funciones claves del asesor es trabajar con las personas implicadas en el proceso educativo con el fin de mejorar las relaciones que se dan entre estas y mejorar al mismo tiempo la organización del trabajo educativo.

Podemos hablar del rol de asesor/a como una dualidad. Por una parte, se habla de rol como serie de expectativas de comportamiento que se le exigen a este/a al ocupar una posición social determinada y, por otro lado, se habla del rol como papel que surge al ocupar un determinado escenario. Al/la asesor/a se le asocian conceptos como son la fusión, la negociación, la percepción. Lo más importante es entender que el rol del/a asesor/a se va construyendo a medida que se interactúa con otros/as, con las expectativas que se mantienen respecto del asesoramiento. Por lo que podemos decir que el papel del/a asesor/a no es algo que esté pautado, que debe ser de una manera o de otra, sino que se trata de un papel que se va adquiriendo a medida que se trabaja y se adquiere según las expectativas que este/a tenga, según las relaciones que mantenga con esos/as otros/as.

Así, implica la construcción continua de un rol que se aprende en la misma práctica educativa, en la interacción social, que se negociará en función de sus expectativas y exigencias compartidas. No existe una única forma de entender el asesoramiento en educación, hay una variedad de modos de asesorar establecidos según el trabajo que los/as asesores/as podrían desempeñar en los distintos contextos en los que se encuentren, asimismo como la variedad de funciones, actividades y tareas que lo implican.

Estas diferentes formas de entender el asesoramiento se identifican con dos perfiles bien definidos: el/la asesor/a como especialista y portador/a de soluciones, (lo que redundaría en un rol propositivo) y el asesor facilitador de procesos o generalista, lo que redundaría en un rol como

analista. Ambos perfiles son complementarios, ya que uno se dedica a los procesos y otro a los contenidos en la medida que asesorar implica ayudar a comprender y analizar particularidades institucionales, pero también implica proponer, compartir caminos de acción respecto de aquello sobre lo que se asesora.

Por ello consideramos que el asesoramiento pone en juego dos tipos de saberes: los expertos sobre la educación y aquellos referidos al objeto de asesoramiento; los saberes propios de las Ciencias de la Educación y los saberes emanados de otras profesiones, otras ocupaciones, otros marcos institucionales que demuestran la sobre determinación de la tarea de asesorar.

Asesoramiento pedagógico y sistemas de intervención

El/la asesor/a pedagógico/a trabaja con sistemas de intervención. Los sistemas de intervención se refieren a las consultas, sugerencias, diseños y procesos a partir de los cuales se desarrolla la acción de asesorar. Esta intervención puede ser interna o externa. Con interna nos referimos al asesoramiento que se da entre los/as profesionales y que correría a cargo de los equipos de orientación específicos, situados en el marco de una institución a la que se pertenece, de la cual se forma parte. Con intervención externa hacemos referencia a los servicios que actúan desde fuera de las instituciones (los que coloquialmente se denominan trabajo free lance). Estos, en general, son estructuras organizativamente complejas que han ido estableciéndose y creciendo de manera un tanto fortuita y poco sistemática, por lo que es habitual encontrar dificultades a la hora de su gestión y administración, así como en su estudio y análisis. Nos referimos a las consultoras educativas, por ejemplo.

Dependiendo del apoyo que presten los/as asesores/as y de la especialización del/a asesor/a, podemos encontrar campos distintos de actuación, como pueden ser la orientación psicopedagógica, la formación del profesorado, la promoción de innovaciones curriculares, la organización institucional, el diseño de materiales, etc.

La figura clave del asesoramiento es sin duda el/la asesor/a, cuya identidad es contradictoria y conflictiva. Con el término de contradictoria nos referimos a que en general las representaciones que circulan sobre la tarea del/a asesor/a pueden entrar en contradicción con las posibilidades reales del rol. En cuanto al papel conflictivo, nos referimos a un papel de consenso y uniformidad donde se pone en juego una objetividad que muchas veces no se consigue. Los/as asesores llegan a las instituciones con una identidad disciplinar y profesional a veces muy difusa y es esta identidad la que condiciona y configura la labor asesora. En muchos casos, la imposibilidad de ver la especificidad de “lo pedagógico” en la tarea de asesoramiento, convierte al/la asesor/a en un/a especialista de lo universal que fracasa justamente en la definición de lo que se le demanda. En este sentido, es fundamental el concepto de encuadre: de establecimiento de tareas y responsabilidades frente al objeto de asesoramiento.

Muchos son los campos disciplinares en los que el asesoramiento educativo actúa, con una amplia gama de contextos en tanto fenómeno procesual y dinámico que se dedica a la intervención en situaciones institucionales donde se encuentran implicados distintos agentes educativos y se ponen en juego diferentes saberes profesionales, empíricos, etc.

En el proceso de asesoramiento podemos distinguir fases donde cada una de estas requiere formas distintas de actuación que exigen la colaboración de y con otros/as. Estas distintas actuaciones se relacionan en tres grandes momentos: planteamiento del cambio, el desarrollo o puesta en práctica y, por último, la institucionalización del mismo. De esta forma, el asesoramiento se irá materializando a través de la creación de una relación de aceptación, donde se concretarán metas y objetivos de asesoramiento, búsqueda de información, análisis de problemas, causas, contextos, alternativas de solución, formulación de planes de acción, puesta en práctica del plan de mejora, es decir, puesta en práctica de la actuación y, por último, la evaluación y toma de decisiones para conocer los resultados del trabajo realizado.

Se parte de un contacto inicial como un punto clave en el asesoramiento, pues es cuando los distintos agentes se conocen y, además, se produce la negociación de los roles, que quizás es de lo que va a depender el buen funcionamiento del proceso de asesoramiento o, por el contrario, el no tan bueno. Es aquí cuando se intercambia información y se discute, alcanzando acuerdos y compromisos de colaboración y también se organiza todo el programa de la actuación que se va a realizar. Por lo tanto, podemos hablar en esta fase del *proceso del establecimiento de un clima de confianza*, de compromiso donde se clarifica cómo se va a actuar, cómo se secuenciará el proceso, cuál va a ser el rol desempeñado por cada agente, qué es lo que se pretende conseguir. Es en este momento cuando se empieza a configurar el rol del asesor.

Debemos tener claro que esta relación con los/as asesorados/as no es igual en todos los casos, pues cada uno tiene sus propias particularidades. Durante la construcción de esta relación de asesoramiento, pueden darse factores que favorecen o dificultan la colaboración y la comunicación de la que hablamos. Estos factores pueden ser, por un lado, el modo en que se introduce la propuesta de asesoramiento que queremos hacer, la forma en que se concretan las funciones y actividades que va a prestar el asesoramiento, y, por otro lado, la disponibilidad o condiciones de la institución, que incluye la trayectoria institucional, su modo de trabajo, el concepto que poseen acerca del papel del asesor, la cultura y gramática situacional.

Una vez que quedan claros estos aspectos de los que hemos venido hablando, se realiza una autorrevisión crítica para identificar los ámbitos de mejora sobre los que poder actuar. Estos ámbitos a los que hacemos referencia pueden ser una institución en su totalidad, o algún aspecto particular de esta sobre el que es necesario actuar para el adecuado funcionamiento de la misma. En esta autorrevisión se hace una valoración de cómo funciona el trabajo para detectar los logros más importantes y cuáles son los aspectos que son susceptibles de mejora. Todo esto se hace a través de la discusión y el diálogo, donde la totalidad de los agentes colaboran, por eso hablamos de una perspectiva de colaboración.

Cuando buscamos soluciones y alternativas, se trata de un momento crítico a partir del cual se proponen pautas de acción y se establecen hipótesis de trabajo que todos investigarán. Como

vemos, todo este complejo proceso implica una colaboración de todas las personas implicadas y, por lo tanto, un trabajo colectivo donde todas participan exponiendo sus puntos de vista y sus opiniones acerca de la dirección que va a tomar el proceso de asesoramiento. Tanto los/as asesores/as como las instituciones establecen de forma conjunta los objetivos para la acción y planifican los pasos para solucionar los problemas que se han identificado, por lo que el trabajo colectivo es esencial planificando reuniones, recopilando información, sugiriendo técnicas y estrategias de actuación, creando un clima de confianza, acordando encuentros. El/la asesor/a ha de tener en cuenta que su opinión es importante, pero también lo son las opiniones del resto de los agentes implicados en el proceso, ya que estos poseen su propia opinión y sus propias perspectivas acerca de los temas tratados, por lo que tiene que cuidar la libertad de expresión.

El trabajo del/la asesor/a implica una tarea muchas veces instituyente: encontrarse continuamente en una posición conflictiva mediando entre aquello que está establecido y la necesidad de establecer lo nuevo, generándose resistencias, negaciones e indiferencias.

Una vez que el plan de asesoramiento ha sido elaborado, se debe atender a la preparación para su puesta en práctica, teniendo en cuenta los indicadores y criterios que la institución adoptará para valorar las acciones que se realizarán, sin olvidar la formación que se ha de adquirir para que el plan de acción sea exitoso. Este plan de acción que se implementa constituye una alteración en la práctica, pero no se trata de la sustitución de una práctica por otra, se trata de una mejora de la práctica.

Enfoque de asesoramiento

Existen varias concepciones sobre el asesoramiento a las instituciones educativas y sus miembros. Podemos hablar de tres enfoques: técnico, práctico y crítico.

El enfoque de asesoramiento técnico, directivo o de intervención se trata de una perspectiva de racionalidad técnica, donde se le otorga un valor importante al conocimiento que se codifica y a la figura del/la experto/a, donde el trabajo plantea intereses y propósitos externos para el apoyo. Es una perspectiva que depende de las ciencias empírico-analíticas, lo cual significa que es capaz de establecer leyes que se trasladan a los contextos prácticos en forma de principios técnicos. Entre sus particularidades destaca la separación entre los/as productores/as del conocimiento y los/as transmisores/as de este. Los/as asesores/as, en este enfoque, asumen la responsabilidad de tomar decisiones y decidir por otros/as. Su papel tiene mucho peso y denota autoridad para prescribir soluciones a los problemas que surgen y para intervenir de forma directa y autónoma, por tanto, es muy fácil poder distinguir el papel del/a asesor/a en el proceso de asesoramiento, pues es este/a el/la que dirige el proceso de resolución de problemas. Además, las necesidades son interpretadas únicamente por el/la asesor/a, que al mismo tiempo sugiere soluciones. Desde este enfoque, el asesoramiento es un proceso técnico y lineal, cuyos criterios

y procedimientos son lógicos y racionales, y el papel del/a asesorado/a es un papel pasivo, sometido a las tareas determinadas, por lo que aquí el asesoramiento se trata de una imposición de contenidos que crea dependencia en las personas asesoradas.

El enfoque de asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación, refiere a una perspectiva de racionalidad interpretativa y fenomenológica, un enfoque de corte práctico y cultural donde el sujeto tiene un papel central. Aquí podemos ver una discrepancia con el modelo técnico, en uno el papel central es de/la asesor/a y en el otro lo es del sujeto. No solo se le da importancia al papel del sujeto, sino que además se habla de la autonomía y responsabilidad de este. Otra discrepancia con el enfoque técnico la podemos ver en este punto, donde no se opta por una directividad en el asesoramiento de la mano del/a asesor/a. Los agentes implicados en el proceso toman sus propias decisiones y actúan autónomamente y se responsabilizan de la práctica educativa, apoyándose en la persona del asesor, por lo que este posee un papel de apoyo. Lo que se pretende conseguir con el asesoramiento en este enfoque, es fomentar la capacidad y la autonomía de personas e instituciones para poder resolver problemas en la práctica profesional, por tanto, hablamos de un enfoque flexible y abierto que se adapte a las necesidades de la cultura institucional. Los ámbitos que se tratan desde este enfoque son tanto afectivo-emocionales como intelectuales. El asesoramiento aquí favorece el desarrollo personal, el desarrollo profesional mediante la reflexión de su propia experiencia.

Finalmente, el enfoque de asesoramiento crítico, comprometido o de colaboración, expresa una perspectiva de racionalidad crítica y política que otorga gran importancia a las experiencias, intenciones y valores de los sujetos, donde podemos apreciar la diferencia con los otros enfoques. El asesoramiento aquí se preocupa principalmente por desvelar y analizar las relaciones entre las ideologías, las intenciones, y las decisiones. Es un tipo de ayuda que se sustenta en la igualdad de las relaciones entre los agentes por encima de cualquier subordinación, por lo que podemos apreciar que no solo es un enfoque distinto a los anteriores, sino que además en este aspecto se muestra opuesto al enfoque técnico. También podemos ver que este enfoque se identifica con la perspectiva colaborativa nombrada anteriormente, pues además cultiva valores como la colaboración, la solidaridad, la comunicación, la democracia, etc. Se trata de una perspectiva que surge de forma espontánea y voluntaria por parte de una comunidad educativa, de una iniciativa interna. No prescinde de técnicas, estrategias, modos de hacer, pero los mismos surgen de la situación pedagógica de cada institución, aceptando los aspectos instituidos e instituyentes que pudieran surgir. En cuanto al aspecto temporal, se diferencia con los enfoques anteriores porque va mucho más allá de una actividad planificada. El asesoramiento pretende que los/as participantes hablen desde su propia perspectiva y con su propio discurso, aunque estos sean opuestos o simplemente distintos, y se crean condiciones para que esto se dé. La evaluación se hace en base a la concienciación de las percepciones que los sujetos adquieran de la realidad y las condiciones para enfrentarse a dicha realidad.

Veamos algunas distinciones entre los enfoques. Para comenzar, el enfoque técnico es principalmente racional porque es estructurado y lo podemos ver en las relaciones impersona-

les que se establecen entre los distintos agentes, en cambio en el enfoque práctico las relaciones que se establecen son más personales y en el enfoque crítico son de compromiso. En el técnico no se tienen en cuenta las opiniones de los asesorados, mientras que en el práctico sí se tiene en cuenta y, además, e/la asesorado/a identifica y define sus propias necesidades; en el crítico, es la opinión del/a asesorado/a el centro del asesoramiento. En cuanto a la jerarquía establecida por el poder, esta se da en el enfoque técnico principalmente, donde el papel del/a asesor/a es el principal, acompañado/a de un gran poder sobre las personas e instituciones asesoradas, mientras que en los otros dos enfoques e/la asesor/a realiza un papel de mediador/a. Por último, no hay que olvidar que la principal diferencia entre los tres enfoques es la finalidad del asesoramiento en cada uno. En el enfoque técnico, el asesoramiento pretende guiar acerca de cómo se deben hacer las cosas; en el enfoque práctico se pretende que los agentes implicados en el proceso sean sujetos autónomos capaces de tomar decisiones, y el enfoque crítico busca que los sujetos establezcan entre sí relaciones de igualdad sin necesidad de establecer una subordinación, teniendo como horizonte la objetivación de las relaciones encubiertas por los conflictos.

Oficio de asesor/a

Son muchas las tareas que puede cumplir el asesor en el marco de una institución. Las más comunes se encuentran relacionadas con:

- Diagnosticar
- Detectar necesidades
- Evaluar
- Recomendar cursos de acción
- Implementar dispositivos pedagógicos y didácticos
- Implementar dispositivos comunicacionales
- Diseñar, entre otras.

Desde la perspectiva de/la profesional en Ciencias de la Educación el asesoramiento se configura como:

“...una modalidad de intervención que es demandada por diferentes ámbitos, tanto formales como no formales, a nivel macropolítico y en instituciones particulares. La tarea de Asesoramiento implica un trabajo académico y de intercambio con otros desde el reconocimiento de saberes diferentes puestos en juego. Su particular inscripción en los espacios institucionales en los que se despliegan procesos de transmisión-producción-difusión de conocimientos científicos y tecnológicos, nos lleva a reconocer las problemáticas que se generan en el encuentro con prácticas ligadas a diferentes campos de conocimiento” (Lucarelli, 2000).

El asesoramiento implica intervenir en diferentes campos de acción educativa, tales como:

Diseño Curricular y de proyectos especiales:

El diseño curricular, así como el diseño de proyectos específicos se presenta como el espacio privilegiado de expresión entre lo práctico y lo político en educación, sin dejar de tener en cuenta los aspectos procesuales implicados en todo trabajo con el conocimiento. En este sentido, la idea de currículum sobrepasa lo meramente escolar, para ser considerado en sentido formativo. Como señala Goodson (2004) la inclusión/selección de conocimientos en ámbitos escolares (y en ámbitos más amplios en este caso) implica movilizar opciones políticas, epistemológicas, histórico sociales –además de disciplinares– de cuyo impacto e intencionalidad educativa no es posible desprenderse ni (des)implicarse. Reconocer las prácticas de diseño curricular como un espacio de tensiones articuladas con los diferentes ámbitos de desempeño, en los cuales el profesional en Ciencias de la Educación está subsumido; es un criterio a adoptar en el marco del asesoramiento curricular (Villa, 2014).

La formación y capacitación.

La formación y capacitación se constituye en un campo de prácticas orientado hacia valores, constituido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales y psíquicas de quienes desempeñan roles de formador (Beillerot, 1996, p. 5) Un campo de intersección entre sujetos con intenciones y necesidades encontradas pero conciliadas por las acciones de formación en contextos específicos. Al respecto, sostendremos la importancia de los ámbitos de desempeño profesional como ambientes formativos de la experiencia práctica. De esta manera, la acción técnico - profesional de formación y/o capacitación se considera como interacción socioprofesional más que como campo de aplicación de conocimientos aprendidos (Davini, 1994, p. 79). El papel decisivo de los ambientes organizacionales en el desempeño de los actores cobrará especial importancia a la hora de reflexionar sobre el rol de asesor/a para los/as profesionales en Ciencias de la Educación en acciones de formación y actualización. Se impone una vista atenta para que los procesos de formación no se conviertan en procesos in vitro sino con arraigo en la realidad institucional circundante (Villa, 2014).

Evaluación

Es necesario reconocer que el campo de la evaluación –así como el campo del currículum– es objeto de múltiples posiciones y tensiones. Para el/la asesor/a pedagógico/a, en tanto evaluador/a, se plantea una concepción de la evaluación que no se restrinja solo a la constatación –de saberes, de aprendizajes, de capacidades–, sino que haga hincapié en el proceso de indagación e iluminación que conlleva toda evaluación. Por eso decimos, siguiendo las premisas de Hamilton y Goods que la evaluación es investigación en tanto forma de indagación de la realidad, en tanto forma de producción de conocimiento, aunque con fines específicos. Así, la evaluación será considerada como una forma de investigación acción (Martin, 1988) que permite comprender y mejorar (al tiempo que informar) sobre prácticas sociales/educativas. El conocimiento provisto por la evaluación se reconocerá como orientativo para la acción, en particular para la toma de decisio-

nes que impliquen estrategias de transformación de la realidad. El carácter aplicado y su vinculación con la acción alejan a la evaluación de la investigación académica clásica y la acercan a dos campos de intervención de la realidad: el planeamiento macro educativo, el planeamiento micro institucional. (Carlino, 1999)

El diseño de materiales

Muchas tareas de formación, capacitación, difusión, comunicación precisan del diseño de materiales gráficos, visuales o audiovisuales que cumplan con la finalidad de definirse como materiales educativos. Manuales, clases, folletería, entre otros, resultan materiales comunes dentro del diseño pedagógico ya sea de manera física o en línea. El diseño de materiales también abarca otras intencionalidades pedagógicas: muestras, exhibiciones, intervenciones públicas, entre otros formatos, también requiere del trabajo especializado de un asesor/a pedagógico/a en la medida que el compromiso con la transmisión cultural y humana implique generar experiencias y efectos educativos en tanto acontecimiento social (Villa, 2014).

En síntesis, la función de asesoramiento surge como necesidad institucional en aquellas organizaciones en las que los actores transitan por procesos de cambio que los implican como sujetos y donde se presentan intersticios para generar incertidumbre frente a la certeza cotidiana.

El asesoramiento pedagógico resulta una obvia necesidad en la educación durante la primera infancia, la adolescencia y la primera juventud. Y si bien, parece menos clara en la educación de adultos/as, en los últimos años se ha generalizado la modalidad de “asesoramiento pedagógico” en contextos de educación superior, de trabajo, empleo, culturales, etc.

En todos estos espacios, el obstáculo más evidente para el asesoramiento parece ser la concepción disciplinar y el estatus laboral, los que muchas veces suelen verse amenazados ante los ojos de otro/a. Nos referimos específicamente a la movilización de poderes corporativos, competencias entre profesionales y dificultades varias para el trabajo interdisciplinario, así como condiciones de trabajo, estabilidad de los puestos, precarización laboral, entre otras características actuales del mundo del trabajo, como suelen manifestar todo/as aquellos/as que nos venimos desempeñando como asesores/as pedagógicos/as sea el ámbito que sea.

Referencias

- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades Educativas.
- Carlino, F. (1999) *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Aique.
- Coria, A. Edelstein, G. (2001) “El pedagogo en la Universidad: un discurso posible”. *Revista Pensamiento Universitario*, 1.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Fernández, L. (1998) *Asesoramiento pedagógico institucional*. Mimeo.
- Goodson, I. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.

- Gray, B. (1998). Collaboration: The constructive management of differences. In G. R. Hickman (Ed.), *Leading organizations: Perspectives for a new era* (pp. 467–480). Sage Publications, Inc. (Reprinted from B. Gray, Collaboration: Finding Common Ground for Multiparty Problems, Jossey-Bass Inc, 1989, pp. 1–25).
- López Melero, M y Guerrero, J. (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Paidós.
- Martinic, S. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998. <http://www.grupo-chorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/martinic.PDF>
- Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Perez, E. (1997). La función orientadora. *Ensayos y Experiencias N°16*. Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (1998) La orientación vocacional Hoy. En *Ensayos y Experiencias N°18*. Novedades Educativas.
- Vezub, L. (1997) “Algunos aspectos dilemáticos en torno a la actividad de los EOE (Equipos de Orientación Escolar) En: *Ensayos y Experiencias N°16*. Novedades Educativas.
- Villa, A. I. (2014) Programa Orientación Educativa y Práctica Profesional. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.625/pp.625.pdf
- Villa, A., Martín, M., Pedersoli, C. y Barletta, C. (2019). *Los juicios profesionales y la formación de graduados en Ciencias de la Educación*. X Jornadas Disciplinarias Ciencias de la Educación, 14 al 16 de agosto de 2019, Catamarca, Argentina. Discusiones y prospectiva sobre la formación docente: mediaciones, prácticas y sujetos. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14021/ev.14021.pdf
- Villa, A. Barletta, C. Pedersoli y C. Martín, M (2022) *Los juicios profesionales en la formación inicial/práctica de las/los profesionales en Ciencias de la Educación*. Ponencia en las I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina. Universidad de Buenos Aires.

Las autoras y el autor

Coordinadora

Villa, Alicia Inés

Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO – Argentina. Magister en Investigación Educativa por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC- Chile). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de la Asignatura Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional de la FAHCE-UNLP. Investigadora Principal de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IDIHSC/ CONICET), donde se desempeña como Directora de Proyectos de Investigación Científica. Coordinadora Pedagógica de la Escuela de Oficios de la UNLP. Miembro del Equipo Curricular de la Dirección de Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores de la DGCyE Pcia. de Buenos Aires. Ha sido Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP, Directora de la Revista Archivos de Ciencias de la Educación (UNLP) Ha sido asesora de la DGCyE y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), Docente de posgrado en la UNLP, UNNoBA, UNCH, entre otras Universidades Nacionales y de Universidades en Colombia, El Salvador y Brasil. Ha publicado artículos en congresos, revistas nacionales e internacionales con referato, capítulos de libros y libros entre los cuales se destacan: *Jóvenes, elección escolar y distinción social*, publicado por Editorial Prometeo y *Didáctica y Pedagogía de la Educación Popular de Jóvenes y Adultos*, editado por Novedades Educativas.

Autor/as

Barletta, César Martín

Magister en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona (UB). Actualmente doctorando en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP). Especialista en Orientación Vocacional y Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

(FaHCE – UNLP), Ayudante diplomado ordinario de la asignatura Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional (FaHCE –UNLP). Es Coordinador del Área de Vinculación Educativa en la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata. Coordina la Maestría en Educación –opción pedagógica a distancia– (FaHCE -UNLP), dirige el Área de Educación a Distancia de Posgrado (FaHCE -UNLP) y se desempeña como coordinador general de la Diplomatura Universitaria “Formación en Género para la acción sindical” (FaHCE –UNLP). Participa en proyectos de extensión y de investigación (FaHCE-UNLP). Ha publicado diversos artículos en revistas y publicaciones de actas de congresos referidas a la Educación a Distancia, la Orientación educativa y la Educación Inclusiva. Es Categoría V del Programa de Incentivos. Entre sus publicaciones encontramos: *Los juicios profesionales en la formación inicial/práctica de las/los profesionales en Ciencias de la Educación* (Villa, Alicia Inés; Barletta, Cesar Martín; Martín, María Mercedes; Pedersoli, Constanza, 2022), *La orientación educativa como campo de intervención: origen, sentidos y perspectivas* (2021) y *Los juicios profesionales y la formación de graduados en Ciencias de la Educación* (Villa, Alicia Inés; Martín, María Mercedes; Pedersoli, Constanza; Barletta, César Martín, 2019).

Carnevalini, Daniela

Licenciada y profesora en Ciencias de la educación por la UNLP - Universidad Nacional de La Plata. Maestranda en Educación (UNLP) Se desempeña como profesora en el ISFD N° 17 y el ISFDyT N° 9 de la ciudad de La Plata, en el Campo de práctica I, II y IV de los Profesorados de educación Inicial y Primaria. Colabora como graduada en el Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional de la carrera de Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP, desde el año 2013. Actualmente encargada del área educativa del Museo Histórico Fuerte Barragán, perteneciente a la Municipalidad de Ensenada.

Martín, María Mercedes

Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Educación Primaria. Profesora Adjunta del Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional (OEPP), Profesora Adjunta de Tecnología Educativa, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actividad profesional: Coordinadora del Área de Formación y Asesoramiento en la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata. Antecedentes en Investigación - Extensión: Directora de Proyecto de Extensión sobre Fortalecimiento de la inclusión educativa (FaHCE –UNLP), Codirectora proyecto investigación sobre Apropiación de Tecnologías Digitales, Desigualdades sociales y trayectorias educativas (FaHCE – UNLP). Publicaciones: *Ciudadanía digital. Otros territorios, nuevos retos en Siede, I.* (coord.) *Educación ciudadana. Perspectivas y experiencias.* Aique. *Algunas reflexiones sobre la*

educación en la universidad durante y después de la pandemia. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la República Argentina. Punto Cunorte. México. (En prensa) Martín, M. M., Barletta, C. González, A., Esnaola, F. (2022). Análisis de las acciones en educación digital desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata. Programa de apoyo a la educación a distancia ante la pandemia COVID19. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología,

Pedersoli, Constanza

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde se desempeña como JTP del Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional y como investigadora en el (IdIHCS), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ CONICET. Es directora de Mundo Nuevo, Programa de Popularización de las Ciencias de la UNLP. Forma parte del equipo editorial de la Revista Archivos de la Ciencias de la Educación, UNLP. Fue, Coordinadora del Nodo Sur de la RedPOP- UNESCO Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (2015-2019). Actualmente forma parte del Consejo Coordinador de la AACeMuCYT- Asociación Argentina de Centros y Museos de Ciencias. Es autora y co-autora de diversas publicaciones en su especialidad entre las que se destacan los libros *Mediación en Museos y Centros de Ciencias Iberoamericanos. Reflexiones y guías prácticas*, Rio de Janeiro, Musa Iberoamericana, Cytel, Fundação Oswaldo Cruz y RedPOP (2022) y *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*, Buenos Aires, editorial Paidós (2011). Fue egresada distinguida del Doctorado en Ciencias de la Educación (2020) y recibió por su participación en el Museo de las Escuelas (GCBA y UNLu) el I Premio Iberoamericano de Educación en Museos- Ibermuseum, otorgado por la OIE-Organización de Estados Iberoamericanos (2010).

Barletta, César

Escenarios, teorías y practicas : profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación, reflexiones y experiencias / César Barletta ; Alicia Inés Villa ; Coordinación general de Alicia Inés Villa. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2543-5

1. Educación. 2. Ciencias de la Educación. 3. Práctica Profesional. I. Villa, Alicia Inés II. Villa, Alicia Inés, coord. III. Título.
CDD 370.711

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

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

Eduulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025
ISBN 978-950-34-2543-5
© 2025 - Eduulp

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA