

Orientación y Sociedad  
Volumen N° 16, 2016

ISSN 1515-6877

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA - FACULTAD DE PSICOLOGÍA

# ORIENTACION Y SOCIEDAD

Revista Internacional e Interdisciplinaria de  
Orientación Vocacional Ocupacional



*Bilingüe*

Volumen N° 16

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Psicología

---

## **ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD**

Revista Internacional e Interdisciplinaria  
de Orientación Vocacional Ocupacional

Volumen N° 16

Ciudad de La Plata, 2016

“Orientación y Sociedad” (ISSN 1515-6877) es una publicación de periodicidad anual, editada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Es un espacio de producción interdisciplinaria (bilingüe) nacional e internacional, que publica artículos originales e inéditos de las diferentes experiencias relacionadas con la orientación, el empleo y el trabajo, en los niveles individuales, institucionales, comunitarios, tanto en los aspectos preventivos como asistenciales: asimismo, busca compartir nuevos enfoques relacionados con la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. Está destinado a psicólogos, psicopedagogos, sociólogos y disciplinas afines a las ciencias humanas y sociales.

## **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

*Presidente*

Lic. Raúl Aníbal PERDOMO

*Vicepresidente*

Dr. Fernando Alfredo TAUBER

*Vicepresidenta Área Académica*

Prof. Ana María BARLETTA

*Secretario General*

Dr. Leonardo GONZÁLEZ

*Secretaría de Asuntos Académicos*

Dra. María Mercedes MEDINA

*Secretario de Ciencia y Técnica*

Dr. Marcelo Fernando CABALLÉ

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA**

*Decana*

Psic. Edith Alba PEREZ

*Vicedecano*

Lic. Xavier OÑATIVIA

*Secretaría de Asuntos Académicos*

Lic. Marta GARCÍA DE LA FUENTE

*Secretariado de Investigación*

Dr. Ariel VIGUERA

*Secretaría de Extensión*

Lic. María Cristina PIRO

*Secretario de Posgrado*

Mag. Natalia LUCESOLE

Esta publicación integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT) y participa del proyecto SciELO ([www.scielo.org.ar](http://www.scielo.org.ar) – ISSN 1851-8893). Está indizada en las bases de datos PSICODOC (Colegio de Psicólogos de Madrid), IBSS International Bibliography of the Social Sciences, 4P (UNIRED: Proyecto Padrinazgo Publicaciones Periódicas Argentinas), CREDI: Organización de Estado Iberoamericano OEI y BVS: Biblioteca Virtual de Psicología, Brasil. También está incluida en Ulrich's Periodical Directory, LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal). Nivel I – Catálogo.

Dirección:

Facultad de Psicología

Calle 51 (123 y 124), piso 3ro (1925) Ensenada, Argentina

[orientacionsociedad@psico.unlp.edu.ar](mailto:orientacionsociedad@psico.unlp.edu.ar)

Teléfono 54-221-4824415-4828457-4825931 (Int. 129).

Para canje dirigirse a:

Biblioteca de la Facultad de Psicología (UNLP).

Teléfonos: 54-221-4824415 / 4828457 / 4825931 Int. 115

E-Mail: [biblioteca@psico.unlp.edu.ar](mailto:biblioteca@psico.unlp.edu.ar)

Artículos a texto completo disponible en <http://www.psico.unlp.edu.ar>

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

© 2016 Facultad de Psicología

ISSN: 15156877

Directora: Mirta Gavilán

Propietario: Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata

Tirada: 60 ejemplares

Fecha de edición: Diciembre 2016

Orientación y Sociedad  
Volumen N° 16, 2016

ISSN 1515-6877

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA - FACULTAD DE PSICOLOGÍA

# ORIENTACION Y SOCIEDAD

Revista Internacional e Interdisciplinaria de  
Orientación Vocacional Ocupacional



*Bilingüe*

Volumen N° 16

# AUTORIDADES DE LA REVISTA

## **Dirección de la Revista**

- MIRTA GAVILÁN. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

## **Comité Editorial** - Universidad Nacional de La Plata

- TERESITA CHÁ - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- ISABEL FOLEGOTTO - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- EDITH PÉREZ - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- TELMA PIACENTE - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- CRISTINA QUILES - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
- LILIA ROSSI CASÉ - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.
  
- Dpto. de Comunicación, Medios Y Publicaciones: DCV Matías Chaumeil.
- Responsable Área de Publicaciones: Prof. Alejandra Valentino.
- Equipo Editorial : Lic. Pablo Pierigh / Lic. Renatta Castiglione - Facultad De Psicología- Universidad Nacional De La Plata (UNLP), Argentina.

## **Secretaría Técnica** - Universidad Nacional de La Plata

- TERESA SCUFFI - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

## **Comité Asesor**

- FERNANDO CHACÓN FUERTES - Universidad Complutense de Madrid, España.
- CHRISTOPHE DEJOURS - Conservatoire National des Arts et Métiers. París, Francia.
- (+) JOSÉ FERREIRA MÁRQUES - Universidad de Lisboa, Portugal.
- BERNHARD JENSCHKE - Past president of International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEGV), Alemania.
- CLEMENTE LOBATO FRAILE - Universidad del País Vasco, España.
- MARITZA MONTERO - Universidad Central de Venezuela.

- MARINA MÜLLER - Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- JULIO C. NEFFA - Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Plata – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.
- LIDIA SANTANA VEGA - Universidad de La Laguna, Tenerife, Islas Canarias, España.
- LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ - Universidad de Santiago de Compostela, España.
- IRENE VASILACHIS - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
- ANTHONY WATTS - Universidad de Cambridge, Inglaterra.



## SUMARIO N° 16

### **CUERPO CENTRAL ..... 13**

EL ASESOR ACADÉMICO: UN NUEVO PERFIL PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD  
THE ACADEMIC ADVISOR: A NEW PROFILE FOR GUIDANCE AND TUTORIAL AT UNIVERSITY  
*MARÍA ISABEL AMOR ALMEDINA & ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ ..... 15*

### **AVANCES DE INVESTIGACIÓN ..... 33**

SALUD MENTAL, PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL Y PERSPECTIVA SOCIAL-HISTÓRICA Y POLÍTICA: UN PLAN  
DE ESTUDIO PARA PSICOLOGÍA. EL CASO DE LA CIUDAD DE LA PLATA, 1966-1969  
MENTAL HEALTH, INSTITUTIONAL PSYCHOLOGY AND SOCIAL-HISTORICAL-POLITY PERSPECTIVE. A  
PROPOSE OF PSYCHOLOGY TRAINING. THE CASE OF LA PLATA CITY. 1966-1969  
*AGUSTINA M. E. D'AGOSTINO ..... 35*

UNA HERRAMIENTA ONTOLÓGICA Y ENACTIVA PARA LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DE CONVIVENCIA  
AN ONTOLOGICAL AND ENACTIVE TOOL FOR EDUCATION IN THE MANAGEMENT OF COEXISTENCE  
*OSVALDO GARCÍA DE LA CERDA & MARÍA SOLEDAD SAAVEDRA ULLOA ..... 59*

EL USO DEL ESTUDIO DE CASO/S Y LA ELABORACIÓN DE INFORMES EN INVESTIGACIÓN  
PSICOEDUCATIVA. RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO  
THE USE OF THE CASE/S STUDY AND REPORTING ON EDUCATIONAL RESEARCH. LITERATURE REVIEW  
*SONIA L. BORZI; PAULA D. CARDÓS & MARÍA FLORENCIA GÓMEZ ..... 73*

### **TRANSFERENCIA EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ..... 95**

VOLVER A ELEGIR: ELABORACIÓN DE PROYECTOS PERSONALES CON JÓVENES PRIVADOS DE LA  
LIBERTAD  
CHOOSING AGAIN. DEVELOPING PERSONAL PROJECTS WITH YOUNG ADULTS DEPRIVED OF FREEDOM  
*TERESITA CHÁ & MARIELA QUIROGA ..... 97*

DIAGNÓSTICO LOCAL: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN OCUPACIONAL DE LOS JÓVENES EN LA  
CIUDAD DE CIPOLLETTI  
LOCAL DIAGNOSIS: ANALYSIS AND EVALUATION OF YOUNG PEOPLE'S OCCUPATIONAL SITUATION IN  
CIPOLLETTI CITY  
*MARIA ELISA CATTANEO; MARIA DAIANA GLUSCHNAIDER & ADRIANA GONZALEZ FLORES. .... 125*

APORTES DE LA RE-ORIENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DE RETENCIÓN UNIVERSITARIA  
CONTRIBUTIONS OF THE RE-ORIENTATION AS STRATEGY FOR UNIVERSITY RETENTION  
*VICTORIA DE ORTUZAR & MARIELA DI MEGLIO ..... 153*

**RECENSIONES** ..... 175

**EVENTOS CIENTÍFICOS** ..... 179

## EDITORIAL

En esta oportunidad presentamos el Volumen N° 16 de Orientación y Sociedad. Se editará en papel y en versión digital en Portal Scielo.

Además en esta edición anunciamos la constitución de AldOEL (Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral) e informamos acerca de su creación y objetivos.

En el presente número se cuenta en el **Cuerpo Central** con el siguiente trabajo:

- “El asesor académico: un nuevo perfil para la orientación y la tutoría en la universidad”, de *María Isabel Amor Almedina & Rocío Serrano Rodríguez*.

En la sección **Avances de Investigación** se presentan tres artículos:

- “Salud mental, psicología institucional y perspectiva social-histórica y política: un plan de estudio para psicología. El caso de la ciudad de la plata, 1966-1969”, de *Agustina D’Agostino*.
- “Una herramienta ontológica y enactiva para la educación en gestión de convivencia”, de *Oswaldo García De la Cerda & María Soledad Saavedra Ulloa*
- “El uso del estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa. Relevamiento bibliográfico”, de *Sonia L. Borzi; Paula D. Cardós & María Florencia Gómez*.

En Transferencia en **Extensión Universitaria** incluimos tres trabajos:

- “Volver a elegir: elaboración de proyectos personales con jóvenes privados de la libertad”, de *Teresita Chá & Mariela Quiroga*
- “Diagnóstico local: análisis y evaluación de la situación ocupacional de los jóvenes en la ciudad de Cipolletti”, de *María Elisa Cattaneo; María Daiana Gluschnaider & Adriana Gonzalez Flores*.
- “Aportes de la re-orientación como estrategia de retención universitaria”, de *Victoria de Ortuzar & Mariela Di Meglio*

En **Recensiones:**

Presentamos el libro *Claves para la evaluación y orientación vocacional: valores, proyecto de vida y motivaciones*, siendo sus autores José E. Moreno & Raquel M. de Faletty.

En la sección **Eventos científicos:**

- Presentación de AIDOEL
- Congresos y conferencias a realizarse próximamente

**Mirta G. Gavilán**  
**Directora**

## EDITORIAL

This time we are presenting the 16th Volume of the magazine *Guidance and Society*. It will be published in paper and also in a digital version at Portal Scielo.

Besides in this number we announce the creation of AIDOEL (Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral - Ibero-American Association of Educational and Labor Guidance) and inform about its operation and purposes.

In this volume there is an article in the **Central Work** section:

- “The academic advisor: a new profile for guidance and tutorial at university”, by *María Isabel Amor Almedina & Rocío Serrano Rodríguez*.

In the **Research Advances** section we include three papers:

- “Mental health, institutional psychology and social-historical-polity perspective. A propose of psychology training. The case of la plata city. 1966-1969” by *Agustina D’Agostino*.
- “An ontological and enactive tool for education in the management of coexistence”, by *Osvaldo García De la Cerda & María Soledad Saavedra Ulloa*
- “The use of the case/s study and reporting on educational research. Literature review”, by *Sonia L. Borzi; Paula D. Cardós & María Florencia Gómez*.

In **Transfer in University Extension** there are three works:

- “Choosing again. Developing personal projects with young adults deprived of freedom”, by *Teresita Chá & Mariela Quiroga*
- “Local diagnosis: analysis and evaluation of young people’s occupational situation in Cipolletti city”, by *María Elisa Cattaneo; María Daiana Gluschnaider & Adriana Gonzalez Flores*.
- “Contributions of the re-orientation as strategy for university retention”, by *Victoria de Ortuzar & Mariela Di Meglio*

**In Recensions:**

We present the book: *Claves para la evaluación y orientación vocacional: valores, proyecto de vida y motivaciones* (Keys for assessment and vocational guidance: values, life projects and motivations) by José E. Moreno & Raquel M. de Faletty.

**In Scientific events:**

- AIDOEL presentation
- A list of some congresses and conferences that will next take place.

**Mirta G. Gavilán**  
**Directora**

**CUERPO CENTRAL**





## EL ASESOR ACADÉMICO: UN NUEVO PERFIL PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

*María Isabel Amor Almedina & Rocío Serrano Rodríguez \**

### Resumen

Actualmente, nos encontramos en un momento muy importante para consolidar la orientación y tutoría en el ámbito universitario. En este contexto, resulta fundamental la formación integral de los estudiantes, atendiendo a su adecuado desarrollo personal, académico y profesional.

Las universidades españolas así lo han reflejado estableciendo líneas de actuación relacionadas con la orientación de nuestro alumnado. Con este trabajo mostramos el desarrollo de acciones y experiencias, que intentan dar respuesta a estos planteamientos, presentando los resultados obtenidos en un estudio, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, cuya finalidad ha sido detectar las posibles deficiencias y fortalezas surgidas durante el desarrollo del Programa de Asesorías Académicas, un modelo de actuación e intervención para la orientación en esta universidad.

La investigación se realizó al amparo de un diseño de investigación exploratorio, de carácter descriptivo y correlacional y han participado un total de 49 estudiantes y 14 docentes seleccionados a partir de un muestreo intencional.

Los resultados muestran, que la orientación es considerada por el alumnado como algo necesario para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria, y el profesorado estima esta disciplina como una labor necesaria y complementaria a su función docente.

**Palabras clave:** Orientación, Tutoría, Investigación e Innovación.

### 1. INTRODUCCIÓN

La orientación y la función tutorial en el contexto universitario han alcanzado en la actualidad un papel fundamental, al ser consideradas una de las estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza más importantes. La necesidad de que el profesorado se implique en la labor orientadora es indudable, si se tiene en cuenta la gran heterogeneidad del alumnado que en la actualidad acude a las aulas universitarias (Álvarez, 2006).

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España). E-mail: m.amor@uco.es

Compartimos con Zabalza (2003) que unos de los componentes básicos de la función docente es el seguimiento y asesoramiento del alumnado. Por ello, todo el profesorado debe organizar y planificar el espacio de la tutoría como contrapunto y verdadero complemento de la docencia, la escasa información y orientación con la que llega el alumnado a la universidad y las dificultades para abordar las tareas académicas, hacen más que necesaria esta actuación (Álvarez y González, 2008). Como manifiesta Cano (2009), la orientación y la tutoría universitaria debe abordar algo más que la atención a las dudas y a las consultas de los estudiantes y debe ser mucho más que una rutina habitual contemplada dentro del “horario de tutorías”, por lo que se ha de concebir, como ya hemos señalado anteriormente, como una actividad académica vinculada institucionalmente e integrada en la práctica docente de todo profesor, desde lo más próximo al alumno y con una perspectiva multidimensional de su formación.

### **1.1. La Asesoría Académica como función tutorial y orientadora en la Universidad de Córdoba.**

El Plan Propio de Calidad de la Enseñanza de la Universidad de Córdoba (UCO, 2006) contempla la creación de la figura del Asesor/Asesora Académica que, como un derecho de los estudiantes, está contemplada en la Ley Orgánica Universitaria (LOU, 2001). En palabras de Castillo Arredondo (2008: 150) *hay otra forma de enseñar... porque hay otra forma de aprender.*

La Asesoría Académica es una acción docente de orientación al alumnado con la finalidad de participar en su formación integral, potenciando su desarrollo académico y personal, así como su proyección social y profesional. En este sentido, García Nieto (2008) destaca el modelo de tutoría como asesoría personal que procura ofrecer una atención personalizada al estudiante (Jiménez, 2010).

Este trabajo pretende ser una sencilla aportación al papel que ha de jugar la tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como una pieza básica de la función docente (Dulling, 2009). En síntesis, presentamos los resultados obtenidos en un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba como paso previo o fase inicial que derive en la elaboración de un Plan de Orientación para la formación del profesorado.

## **2. MÉTODO**

La iniciativa anteriormente expuesta se puso en marcha en todos los centros y Facultades de la Universidad de Córdoba en el curso académico 2007-2008 y a lo largo de este periodo, ha ido desarrollándose en cada uno de ellos en función de sus propias señas de identidad. La participación del profesorado en el programa de asesorías académicas, fue de un total de 488 profesores y profesoras de la UCO.

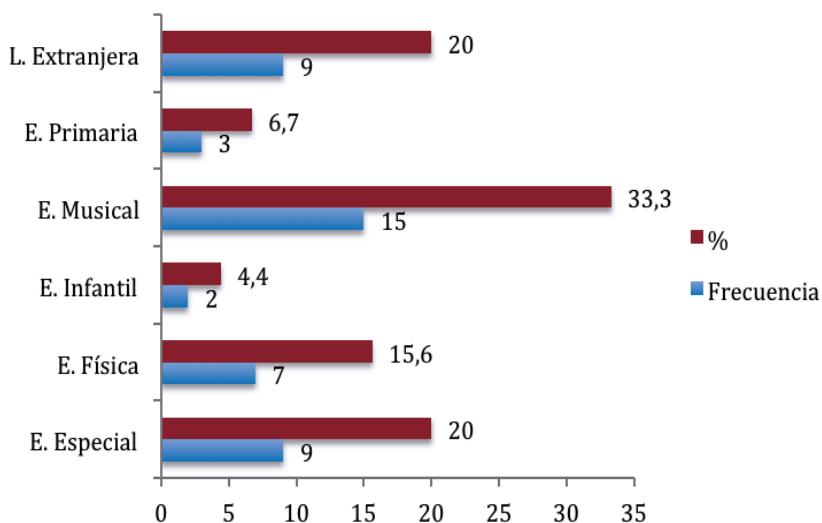
La puesta en marcha de este estudio se realizó al amparo de un diseño de investigación exploratorio, de carácter descriptivo y correlacional, cuya finalidad ha

sido detectar las posibles deficiencias y fortalezas surgidas durante el desarrollo del programa y proponer las posibles mejoras a realizar para conseguir que esta tarea continúe sumando calidad docente a nuestra universidad.

En este trabajo han participado un total de 49 estudiantes y 14 docentes seleccionados a partir de un muestreo intencional, pertenecientes a los dos sectores implicados en el desarrollo de esta actividad desde el inicio de la implantación del programa durante el periodo académico 2007/2010.

En la figura 1, podemos comprobar que el alumnado de la especialidad de Educación Musical presenta un mayor porcentaje de participación (33%), frente a un 4% que se obtuvo del alumnado de la especialidad de Educación Infantil.

Figura 1: Participación del alumnado en las asesorías académicas



Por otra parte, el nivel de participación del profesorado según la especialidad a la que pertenecen, ha mostrado una mayor participación por parte del profesorado de la especialidad de Lengua Extranjera (36%), seguido de la de Educación Especial con un 22%.

La recogida de información se ha llevado a cabo mediante la aplicación de dos cuestionarios completados diseñados *ad hoc* tanto por el profesorado como por los alumnos y alumnas participantes, utilizando como referencia los objetivos planteados en la investigación y tras una exhaustiva revisión teórica y documental con el fin de entender debidamente el campo de estudio. Se trata de dos instrumentos que combinan diferentes tipos de preguntas cerradas (escalas aditivas, elección ordinal y elección múltiple) con preguntas de respuesta abierta. El instrumento del profesorado

está compuesto por 15 ítems y 2 preguntas abiertas y el cuestionario del alumnado por 12 ítems y 2 preguntas abiertas, estructurados de igual modo y correlacionados entre sí para contrastar ambos resultados. Todas las preguntas se hallan agrupadas bajo las siguientes dimensiones:

- a. Análisis de necesidades.
- b. Satisfacción de los profesores/asesores y de los alumnos/asesorados.
- c. Consecución de los objetivos.
- d. Valoración de la experiencia tras haber participado en esta práctica.

Para estimar la validez de los instrumentos diseñados, contactamos con un grupo de expertos formado por 10 profesores y profesoras universitarias de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de Córdoba (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación) a quienes se solicitó la valoración de la pertinencia y la claridad de las preguntas formuladas y las dimensiones en las que están agrupadas, así observaciones y sugerencias de carácter general. Las conclusiones obtenidas para la depuración de los cuestionarios fueron las siguientes:

- Imprecisión en la formulación de determinadas preguntas, lo que obligó a redefinir muchas cuestiones en un lenguaje más claro y comprensivo.
- Repetición de algunas preguntas en los diferentes subapartados.
- Algunas de las preguntas diseñadas eran irrelevantes y otras estaban vacías de contenido, no aportaban la información necesaria para cubrir los objetivos del trabajo propuesto.

Tras la respuesta a estas observaciones, se implementaron los cuestionarios definitivos.

### 3. RESULTADOS

En un primer momento y previo al análisis de la función asesora, tratamos de desvelar los motivos por los cuáles el alumnado decidió acogerse al programa de asesorías académicas. Los datos de la tabla 1 muestran que las principales causas fueron *recibir apoyo académico y personal* (12.5%), así como para *resolver problemas* de diversa índole (10.4%) y *recibir información* (10.4%).

Tabla 1: Motivos de solicitud de la asesoría académica por parte del alumnado

| ¿Por qué decidiste solicitar un asesor? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Resolver problemas                      | 5          | 10,4%      |
| Recibir información                     | 5          | 10,4%      |
| Resolver dudas académicas               | 3          | 6,3%       |
| Recibir ayuda                           | 2          | 4,2%       |

## El asesor académico: un nuevo perfil para la orientación y la tutoría en la universidad

|   |    |       |
|---|----|-------|
| Tener una relación más directa con el profesorado | 1  | 2,1%  |
| Asesoramiento sobre mi itinerario académico       | 1  | 2,1%  |
| Me pareció interesante                            | 3  | 6,3%  |
| Era mi primer año en la universidad               | 3  | 6,3%  |
| Recibir apoyo académico y personal                | 6  | 12,5% |
| Total   | 29 | 60,4% |

A continuación, presentamos los resultados más destacados en relación a la dimensión “*Satisfacción de los profesores asesores y de los alumnos asesorados*”, como eje principal para conocer las motivaciones del desarrollo de esta acción, así como las propuestas de mejora derivadas de la puesta en marcha de esta acción orientadora.

En relación a la satisfacción sobre la experiencia vivida, cuando se pregunta a ambos colectivos en un ítem de respuesta dicotómica (sí o no), tanto profesorado (78.6%) como alumnado (93.8%) piensan que ha sido positiva, cumpliéndose altamente sus expectativas con esta labor.

En segundo lugar, se solicitó que expresasen cuáles eran las mejoras que proponían para optimizar este programa. Los datos de la tabla 2 reflejan las propuestas recogidas por parte del alumnado y que se centran, entre otras, en la realización de más sesiones (18.8%), en el aporte de más información sobre el futuro profesional (8.3%), la posibilidad de elegir asesor o asesora (8.3%) y más información sobre la existencia de programa de asesorías académicas (8.3%).

Tabla 2: Propuestas de mejora del alumnado para el desarrollo del programa

| ¿Qué mejoras propones?   | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Realizar más sesiones  | 9          | 18,8%      |
| Más información sobre futuro profesional y laboral y formación | 4          | 8,3%       |
| Elaboración de un programa de orientación                      | 3          | 6,3%       |
| Más información al alumnado sobre la existencia de la asesoría | 4          | 8,3%       |
| Mayor disponibilidad de los asesores                           | 2          | 4,2%       |
| Realizar sesiones conjuntas con otros grupos de asesorados     | 3          | 6,3%       |
| Introducir la asesoría en el horario lectivo o como asignatura | 3          | 6,3%       |
| Posibilidad de elegir asesor                                   | 4          | 8,3%       |
| Organizar más actividades de orientación                       | 2          | 4,2%       |
| Total  | 34         | 70,8%      |

En la tabla 3 describimos las propuestas establecidas por el profesorado, centradas principalmente en la necesidad de formación en relación a la orientación y la

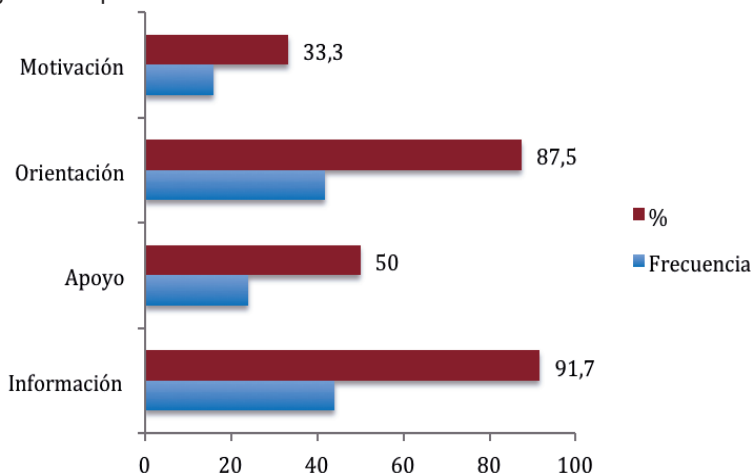
acción tutorial (35,7%), en el diseño de una planificación de actividades (14,3%) y en el reconocimiento académico para el alumnado participante (14,3%).

Tabla 3: Propuestas de mejora del profesorado para el desarrollo del programa

| ¿Qué mejoras propones?   | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Formación de los asesores sobre orientación y asesoramiento    | 5          | 35,7%      |
| Inicio de la actividad al principio del curso                  | 1          | 7,1%       |
| Que el asesor sea profesor del grupo                           | 1          | 7,1%       |
| Información general al alumnado al principio del curso         | 1          | 7,1%       |
| Que los alumnos elijan asesor transcurrido el primer trimestre | 1          | 7,1%       |
| Que la asesoría cuente para los alumnos                        | 2          | 14,3%      |
| Tener fijado un calendario de actividades                      | 2          | 14,3%      |
| Definir bien las funciones del asesor                          | 1          | 7,1%       |
| Total  | 14         | 100%       |

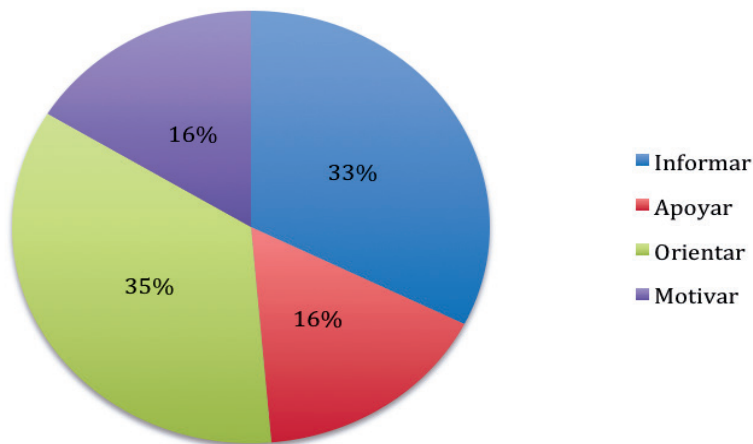
En opinión del alumnado hemos podido comprobar que, en relación a lo que esperaban conseguir, la información (91%) ha sido la demanda más significativa, seguido de un 87% de orientación y un 50% de apoyo. Podemos observar que la motivación ha sido el factor menos recibido por parte del alumnado (ver figura 2).

Figura 2: Expectativas del alumnado



Por último, al preguntar al profesorado por las funciones más desempeñadas en su labor asesora (ver figura 3), afirman haber informado (85%) y orientado (92%) en la mayoría de los casos. De este modo, podemos comprobar una correlación entre las respuestas recibidas en relación a lo que más han recibido por parte del alumnado y las funciones que más ha desempeñado el profesorado.

Figura 3: Funciones de la asesoría académica



#### 4. CONCLUSIONES

Con el desarrollo de este estudio inicial, hemos podido comprobar y coincidir con estudios posteriores (Álvarez y González, 2008) en que la asesoría académica desarrollada por el docente es considerada por el alumnado como algo necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria. Se trata de optimizar sus capacidades y capacitarle para afrontar las dificultades que puedan aparecer a lo largo de su continuo académico (Amor, 2016a, p.106). Igualmente, el profesorado valora esta actividad como una experiencia muy positiva y necesaria para su desempeño docente, un modelo de tutoría académico ya identificado por Bisquerra y Álvarez (1998) y desarrollado en la actualidad por Barberis y Escribano (2008) en el que el alumno *“ha dejado de ser el elemento pasivo que recibía un consejo orientador y se tiende a que sea él el que tome sus propias decisiones académicas y profesionales y el que se responsabilice de las consecuencias de las mismas...”* (Sanz Oro, 2010: 349).

Las principales conclusiones que se han extraído, nos obligan a reflexionar y considerar la situación actual, para proponer y plantear nuevas líneas de actuación integradas y adaptadas a nuestra realidad con los siguientes objetivos:

- Facilitar la integración académica de los estudiantes de Grado en el contexto universitario y fomentar su participación en la vida universitaria.
- Ofrecer apoyo académico a los estudiantes para configurar su proyecto académico y profesional.
- Orientar a los estudiantes sobre opciones de inserción laboral y formación continua.

En definitiva y a partir de estos primeros resultados, apostamos por el desarrollo de una figura que ejerza las labores de orientación y tutoría al alumnado universitario. Esta idea la recogen Salinas y Cotillas (2005) al referirse a la necesidad de que el profesor ha de dejar de ser fuente de todo conocimiento y pasar a actuar de guía de los alumnos.

Enviado: 20-9-2016  
Aceptado: 19-11-2016

## Referencias

- Álvarez, P. (2006). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la Enseñanza Superior: el Programa "Velero". *Contextos educativos*, 8, 281-293.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Amor, M.I. (2016). La competencia tutorial como parte de la función docente en la Educación Superior. En R. Serrano, E. Gómez y C. Huertas. *La educación si importa en el siglo XXI*. (103-112). Madrid. Síntesis.
- Barberis, G.M. y Escribano, M.C. (2008). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. *Rect@. Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 16 (1), 1-11. Recuperado de <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605>.
- Biggs (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 55-66). Barcelona: Praxis.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.



## El asesor académico: un nuevo perfil para la orientación y la tutoría en la universidad

- Castillo Arredondo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1) 139-163.
- Dulling, B.R. (2009). Mentoring: a Fun Collaborative Activity. *The Physiologist*, 52 (4), 101-117.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22 (1), 21-48.
- García, N. Asensio, I. Carballo, R. García M. y Guardia, S.(2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Gibson, S.K. (2004). "Being mentored: The experience of women faculty". *Journal of Career Development*, 30 (3) 173-188.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Navar, L.G. (2009). Mentee to Mentor: Pathway to Emerging Independence. *Actas del 2009 Trainee Symposium on "Mentoring Strategies: Beyond the Bench*, Washington: American Psychological Society.
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Salinas, B. y Cotillas C. (2005). *La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: Un reto a consolidar en el ejercicio Profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), 21(2), 346-357.
- UCO (2006). *Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## THE ACADEMIC ADVISOR: A NEW PROFILE FOR GUIDANCE AND TUTORIAL AT UNIVERSITY

*María Isabel Amor Almedina & Rocío Serrano Rodríguez \**

### Abstract

Currently, we are in a very important moment to strengthen guidance and tutoring at University level. In this context, the integral formation of students is essential to attend their personal, academic and professional development.

Spanish universities have reflected this by establishing lines of action related to our students' guidance. In this work we show the development of actions and experiences, that attempt to respond to these approaches, presenting the results of a study in the Educational Sciences School of the Córdoba University, which purpose was to identify the possible failures and strengths arising during the academic advising program, a model of intervention for guidance at this University. This research was included in an exploratory, descriptive and correlational investigation. 49 students and 14 teachers were chosen from an intentional sampling to take part.

The results show that guidance is considered necessary by students for their comprehensive development and university career. Teachers also consider this discipline necessary and as a complement for their teaching labor.

**Keywords:** Guidance, Tutoring, Research and Innovation.

### 1. INTRODUCTION

Guidance and tutorial have currently reached an essential role in the university context due to being considered one of the best strategies to improve teaching skills. The need that teachers are involved in guidance practice is unquestionable, taking into account the heterogeneous nature of current university students (Álvarez, 2006).

We agree with Zabalza (2003) who considers that one of the basic elements of the teaching practice is tracking and advising students. So, teachers have to organize and plan tutorial as a true complement of teaching. Students reach university with poor information and with troubles to accomplish academic tasks. This makes more than necessary this activity (Álvarez y González, 2008).

As Cano expresses (2009), guidance and university tutorial have to deal with more than attending doubts and consultations of students and must also be much more

---

\* Educational Sciences School, Cordoba University (Spain). E-mail: m.amor@uco.es

than a regular routine provided in the “tutorial schedule”. As we have pointed out above, it has to be conceived as an academic institutional practice, included in the teaching practice of all professors, with a multidimensional perspective of their training.

### **1.1. Academic advice as a guidance and tutorial practice at the Córdoba University**

The Plan of Teaching Quality of the Córdoba University, 2006 (*Plan Propio de Calidad de la Enseñanza de la Universidad de Córdoba - UCO*) considers the creation of the position of an academic advisor which, as a right of students, is included in the Organic University Law, 2001 (*Ley Orgánica Universitaria - LOU, 2001*). As Castillo Arredondo says (2008: 150): *there is another way of teaching ... because there is another way of learning*.

The academic advice is a teaching practice to guide students for them to take part in their comprehensive training, to strengthen their academic and personal development as well as their social and professional results. In this sense, García Nieto (2008) underlines the tutorial model as a personal counseling that seeks to provide personalized attention to students (Jiménez, 2010).

This work expects to be a simple contribution about the role that tutorial should play in the European Space of High Education (Espacio Europeo de Educación Superior - EEES) as a basic element of the teaching practice (Dulling, 2009). To sum up, we will display the results reached in a study carried out in the Educational Sciences School, Córdoba University, as a previous step or initial stage that will follow in the development of a Guidance plan included in the teachers training.

## **2. METHOD**

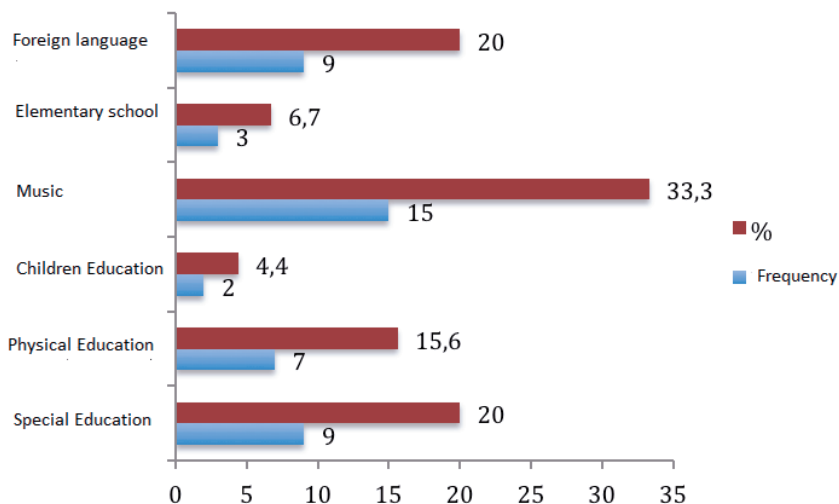
The initiative mentioned above started in every centers and schools of the Córdoba University (UCO) in 2007-2008 and during this period it was developed according to each institution's identity. 488 teachers from the UCO took part in the academic advisor program.

The implementation of this study was carried out under an exploratory, descriptive and correlational investigation, whose purpose was to identify the possible failures and strengths arising during the academic advising program and also to propose possible improvements to add quality to our university teaching practice.

49 students and 14 teachers selected from an intentional sample took part in this study. They belong to the sectors implied in this activity from the beginning of this implementation during 2007/2010 period.

In Figure 1 we can see that students of Music present a higher percentage of participation (33%), compared to a 4% of the students of Children's Education.

Figure 1: Participation of students in academic counseling



On the other hand, the level of involvement of teachers has shown differences according to their specialties. The teachers of Foreign Languages present a higher percentage (36%) followed by Special Education (22%).

The collection of information was carried out by means of two questionnaires which were designed *ad hoc*, both by teachers and by students involved, considering the objectives of the investigation and after an exhaustive theoretical and documental revision in order to properly understand the field of study. It is about two instruments that combine different types of closed questions (additive scales, ordinal choice and multiple choice) with open-ended questions. The teacher's instrument includes 15 items and 2 open-ended questions and the student's questionnaire includes 12 items and 2 open-ended questions. They are equally structured and correlated with each other to contrast both results.

All questions are put into groups under the following dimensions:

- a. Analysis of needs
- b. Satisfaction of teachers/advisors and of students/advised
- c. Objectives achievement
- d. Assessment of the experience after their participation

In order to estimate the validity of the designed instruments, we contacted a group of experts of 10 university teachers from different knowledge areas (Research Methods and Education Diagnosis, Didactic and Scholar Organization, Evolutionary and Educational Psychology). They were requested to assess the propriety and clearness of the questions and the dimensions in which they were grouped and also to share

general suggestions and comments. The conclusions reached for the treatment of the questionnaires were:

- Inaccuracy in the formulation of some questions, which made us redefine many issues in a clearer and more understandable language.
- Repeated questions in some subsections.
- Some questions were irrelevant and others had a poor content, and did not provide enough information to the research objectives.

After responding to these observations, the definitive questionnaires were implemented.

### 3. RESULTS

At first we've tried to find out the reasons why students have decided to embrace the academic advising program. Data at Table 1 show that the main reasons were *to get academic and personal support* (12.5%), as well as *to solve problems of different nature* (10.4%) and *to receive information* (10.4%).

Table 1: Reasons why students require academic advice

| Why have you decided to require a tutor?         | Frequency | Percentage |
|--|-----------|------------|
| To solve problems                                | 5         | 10,4%      |
| To get information                               | 5         | 10,4%      |
| To solve academic doubts                         | 3         | 6,3%       |
| To get help                                      | 2         | 4,2%       |
| To have a more direct relationship with teachers | 1         | 2,1%       |
| To have academic tutoring                        | 1         | 2,1%       |
| I found it interesting                           | 3         | 6,3%       |
| It was my first year at college                  | 3         | 6,3%       |
| To get academic and personal support             | 6         | 12,5%      |
| Total  | 29        | 60,4%      |

Next we display the outstanding results related to the dimension “*satisfaction of advisory teachers and students mentored*”, as the main axis to know the motivations of the development of this action as well as the improvement proposals arising from the start of this guidance practice.

Regarding the satisfaction on the lived experience, when asked, both groups, teachers (78.6%) and students (93.8%) think that it has been a positive experience and that it has fulfilled their expectations.

## The academic advisor: a new profile for guidance and tutorial at university

In second place they were required to say which were the improvements they proposed to optimize this program. Data at Table 2 shows the proposals collected by some students that focus, among others, on asking for more sessions (18.8%), for more information on the professional future (8.3%), the possibility of choosing the counselor (8.3%) and more information about academic advising programs (8.3%).

Table 2: Students' proposals to improve the program

| What improvements would you suggest?                     | Frequency | Percentage |
|--|-----------|------------|
| More sessions  | 9         | 18,8%      |
| More information on professional employment and training | 4         | 8,3%       |
| Development of a guidance program                        | 3         | 6,3%       |
| More information to students about tutoring              | 4         | 8,3%       |
| More availability of advisors                            | 2         | 4,2%       |
| Perform joint sessions with other mentored groups        | 3         | 6,3%       |
| Include tutoring in teaching schedule, or as a subject   | 3         | 6,3%       |
| Possibility to choose the counselor                      | 4         | 8,3%       |
| Organize more guidance activities                        | 2         | 4,2%       |
| Total  | 34        | 70,8%      |

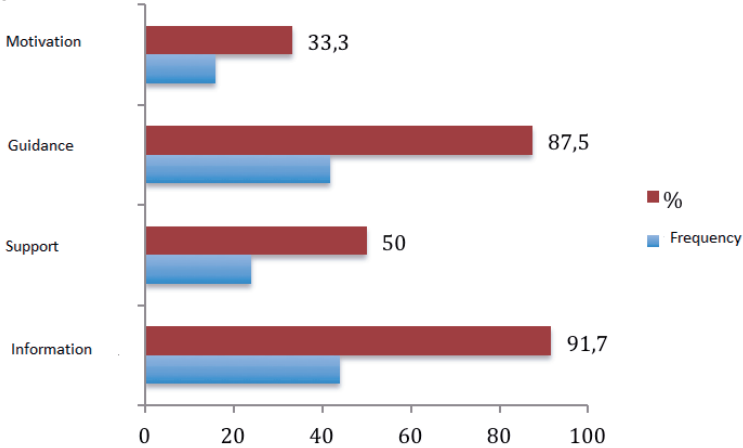
In table 3 we describe the proposals made by teachers, mainly focused on the need of training related to guidance and tutorial practice (35.7%), on the activities planning design (14.3%) and on the recognition for participating students (14.4%).

Table 3: Teachers' proposals to improve the program

| What improvements would you suggest?                               | Frequency | Percentage |
|--|-----------|------------|
| Counselors training  | 5         | 35,7%      |
| Start of activity at the beginning of the course                   | 1         | 7,1%       |
| That the counselor is a teacher of the group                       | 1         | 7,1%       |
| General information to the students at the beginning of the course | 1         | 7,1%       |
| That students can choose their counselor after the first trimester | 1         | 7,1%       |
| That guidance is taken into account by students                    | 2         | 14,3%      |
| Set a schedule of activities                                       | 2         | 14,3%      |
| Define the tasks of the advisors properly                          | 1         | 7,1%       |
| Total  | 14        | 100%       |

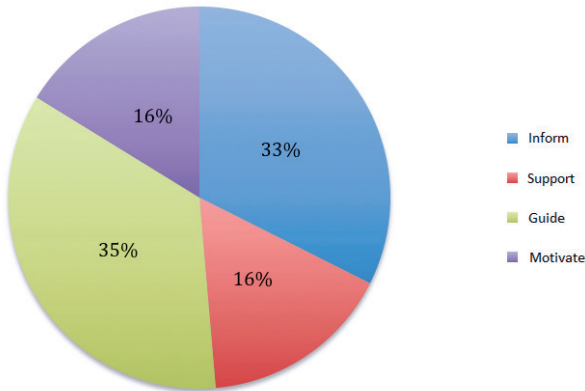
As we have noticed, students' opinion about what they had expected to reach, information has been the most significant (91%), followed by 87% guidance and 50% support. We can see that motivation has been the factor less considered by students (see figure 2).

Figure 2: Students' expectations



At last, when asking the teachers about the tasks carried out in their advising practice (see figure 3), they state that they have informed (85%) and guided (92%) in most cases. In this way, we can confirm a correlation between both, the most demanded tasks required by students and the tasks carried out by teachers.

Figure 3: Academic counseling tasks





#### 4. CONCLUSIONS

From this initial study, we can agree with later works (Álvarez and González, 2008) and notice that students consider academic advice carried out by teachers as necessary and valid for their comprehensive development and their university career. It is about optimizing their skills and training to face the issues that can arise throughout their academic career (Amor, 2016a, p.106). Likewise, teachers appreciate this practice as a very positive experience, which is necessary for their teaching realization. It is a model of academic tutorial which was identified by Bisquerra and Álvarez (1998) and is currently developed by Barberis and Escribano (2008) in which *students are no longer a passive element that receives guidance, but he is the one who takes his own academic decisions and who is responsible of its consequences ...*" (Sanz Oro, 2010: 349).

The main conclusions we've reached, make us think about the current situation, to propose new lines of comprehensive practice according to our reality with the following objectives:

- Make academic inclusion easier for students in the university context and encourage their participation in the university life.
- Provide academic support to students to help them to define their academic and professional project.
- Guide students on options of employment and training.

Finally, from these first results, we believe on the development of a position of teachers that performs the guidance and mentoring practices to university students. This idea is supported by Salinas and Cotillas (2005) when they refer to the need of teachers to stop being the source of all knowledge, and start guiding students.



# **AVANCES DE INVESTIGACIÓN**



# SALUD MENTAL, PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL Y PERSPECTIVA SOCIAL-HISTÓRICA Y POLÍTICA: UN PLAN DE ESTUDIO PARA PSICOLOGÍA. EL CASO DE LA CIUDAD DE LA PLATA, 1966-1969.

*Agustina M. E. D'Agostino \**

## Resumen

El objetivo de este artículo consiste en caracterizar una propuesta de formación realizada por estudiantes de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en 1969. Las técnicas utilizadas incluyen entrevistas en profundidad y análisis de documentos. Se concluye el interés de los estudiantes por un proyecto social-histórico y político, que considera tanto las prácticas grupales e institucionales, como el compromiso con una concepción ideológica donde el profesional tiene un deber para con la sociedad: transformar la realidad. La enfermedad mental se concibe como consecuencia del contexto socio-económico, y se fortalece la crítica a los modelos psiquiátricos de atención con hegemonía de la práctica médica, como la búsqueda de saberes situados o locales.

**Palabras clave:** Psicología institucional; Salud Mental; Plan de estudio; Política.

## Resumo

O objetivo deste trabalho é caracterizar uma proposta de formação de estudantes de Psicologia da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, em 1969. As técnicas utilizadas incluem entrevistas e análise de documentos. O interesse dos alunos por um projeto social-histórico e político, que considera tanto o grupo e as práticas institucionais, como compromisso com uma concepção ideológica em que o profissional tem o dever de a sociedade concluir transformar a realidade. A doença mental é concebido como um resultado do contexto sócio-económico e crítica é reforçada modelos de atenção psiquiátrica com a hegemonia da prática médica, tais como encontrar o conhecimento local ou localizados.

**Palabras chave:** Política; psicología institucional; saúde mental; plano de estudos.

---

\* Becaria del CONICET; docente de la Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: dagostinoag@gmail.com

## 1. Introducción

El presente escrito busca caracterizar y presentar algunas reflexiones acerca de un proyecto de formación elaborado por los primeros profesionales psicólogos y estudiantes de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (En adelante: FHycE y UNLP, respectivamente).

En 1969, los estudiantes de la rama de Psicología clínica, presentaron un documento en el cual proponían aspectos a considerar en la formación de los psicólogos, a saber: el vínculo de la disciplina con lo social, lo político, comunitario, grupal e institucional. Este documento incluía además, la propuesta de formación en "Psicología Institucional". Para el desarrollo del escrito, tendremos en cuenta tanto los relatos de psicólogas y psicólogos, egresados de la UNLP entre los años 1966 y 1969, que se desempeñaron en instituciones públicas de la ciudad de La Plata, como el análisis de distintos documentos: debates acerca de los Planes de estudio y programas de asignaturas.

La carrera de Psicología en la ciudad de La Plata comenzó en 1958, a partir del título de Psicólogo con orientaciones: clínica, laboral y pedagógica. Las Ramas social y jurídica, contempladas en el proyecto inicial de creación de la Carrera, no llegaron nunca a implementarse. El Plan presentado por Calcagno y Monasterio proponía un perfil ecléctico, en el cuál el rol del psicólogo en el campo de la clínica y la psicoterapia se limitaba a la figura de colaborador del médico: el psicoanálisis ocupaba un lugar discreto, tratado en algunos puntos o contenidos específicos de ciertas materias (Psicología profunda, Psicología Diferencial) (Dagfal, 2009, 2014).

A mediados de la década de los sesentas<sup>1</sup>, era costumbre que los estudiantes asistieran a cursos externos dictados en Capital Federal, que complementaban su formación. Impulsados probablemente, por las tareas realizadas en los espacios laborales y el ejercicio de la profesión, sumado al deseo de transformar la sociedad y la militancia, estos primeros graduados y estudiantes de psicología comenzaron a interesarse en un psicoanálisis de tendencia social, que tenía en cuenta los aportes de la Asociación Psicoanalítica Argentina (en adelante: APA), de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos (en adelante: AAPPG), y las enseñanzas de Liberman, Pichón Riviere, Bleger, Pavlovsky y Ulloa. A pesar de ser el ejercicio de la psicoterapia y el psicoanálisis, una práctica reservada exclusivamente para la medicina<sup>2</sup>, el interés por

1 Expresión de Oscar Terán para referir a la diversidad de discursos en la historia de ideas que circula en el universo de los intelectuales interesados en los aspectos sociales y políticos de la realidad argentina, en: Terán, O. (1993). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina (1956-1966)*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

2 El Decreto Ley n° 17.1325 de 1967 (Ley Holmberg o Ley Onganía) "Reglas para el ejercicio de la medicina, odontología y actividad de colaboración de las mismas", que vino a reforzar la Resolución 2282 de Carrillo (1954), que planteaba como actividades reservadas a la medicina, las psicoterapias y el psicoanálisis. El Decreto Ley n°17.132, regulaba el ejercicio del psicólogo como colaborador/auxiliar del médico. El psicoanálisis y los procedimientos psicoterápicos en el ámbito de la psicopatología quedaban reservados a los profesionales habilitados para el ejercicio de la medicina. Los psicólogos podrían actuar en psicopatología únicamente como colaboradores del médico especializado en psiquiatría, por su indicación y bajo su supervisión y control, debían limitar su actuación a la obtención de test psicológicos

incorporar un psicoanálisis de contenido “social histórico y político”<sup>3</sup> en las currículas formales se tornaba una meta a cumplir.

El período que abordamos, comprende los años entre 1966 y 1969, es decir que toma el tiempo dado entre el Golpe del gobierno de facto de Onganía, la intervención de las Universidades, y el Cordobazo. Para finales de la década de 1960 comenzaron a conformarse, además, los diferentes grupos estudiantiles que luego serían protagonistas políticos de la década del setenta (Barletta, 2001; Castillo y Raimundo, 2012). Las luchas del movimiento obrero y estudiantil a nivel mundial (Droz, 1986), el cuestionamiento a una universidad erudita que centraba su saber en lo teórico y se mantenía lejana a la realidad social, los aportes conceptuales de los institucionalistas, se tornaban referencias activas para estos jóvenes. Este momento coincide con importantes avances en los movimientos antipsiquiátricos: Cooper publicaba junto con Laing “Razón y violencia” en 1964 y “Psiquiatría y Antipsiquiatría” en 1967, estas experiencias, junto con la de Basaglia en Italia, denunciaban las prácticas de encierro y maltrato llevadas a cabo en los manicomios, en pos de prácticas comunitarias, y aportaban material para una fuerte crítica a los modos instituidos de la psiquiatría. Argentina no fue ajena a este movimiento, que podía observarse en Colonia Federal, o en el Hospital Estévez de Lomas de Zamora (Carpintero y Vainer, 2004).

Por otra parte, en el ámbito psicoanalítico, comenzaba a visibilizarse las tendencias que en los setenta producirán la ruptura con la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA): Documento y Plataforma. Este período, en Argentina, implicó también el desarrollo de un psicoanálisis abocado a “nuevo paradigma psicosocial de inspiración analítica” (Dagfal, 2009: 400), “un deslizamiento desde el consultorio hacia las ciencias sociales. Un movimiento exogámico que se oponía a un movimiento endogámico” (Dagfal, 2009: 364).

## 2. ¿Qué Psicología querían estudiar los psicólogos? Características de la propuesta externa.

### 2.1. *La Experiencia Rosario y los grupos operativos*

La Experiencia Rosario, dirigida por Pichón Riviere en 1958, consistió en una intervención en la ciudad de Rosario bajo la forma de laboratorio social. Consistió en un

---

y a la colaboración en tareas de investigación. En medicina, podían actuar como colaboradores en recuperación y rehabilitación, con las mismas limitaciones mencionadas anteriormente. Incluso para realizar estas tareas, debían solicitar autorización previa a la Secretaría de estado de Salud Pública y cumplir con los requisitos que desde allí se establecían. Quedaba prohibida la práctica del psicoanálisis y la utilización de psicotrópicos (esta última restricción continua vigente en la actualidad).

<sup>3</sup> Con Psicología social- histórico- política, nos servimos de la denominación realizada por Ana María del Cueto en una entrevista realizada en noviembre del 2015, para referir al Proyecto de Psicología de finales de los sesenta y principios de los setenta en Argentina, que implicaba una psicología comprometida con la realidad y el cambio social, de base marxista que proponía una fuerte crítica al capitalismo, en busca de la justicia e igualdad social, con conciencia histórica acerca de los procesos de transformación social.

trabajo con unos treinta grupos de mil profesores y estudiantes universitarios, obreros del puerto, empleados de comercio, boxeadores, amas de casa, graduados próximos a recibirse de comercio exterior, agrupados según iban llegando a la inscripción. En el equipo se incluían más de veinte coordinadores que venían de Buenos Aires, entre los que se encontraban David Liberman, José Bleger, Edgardo Rolla y Fernando Ulloa. Después de la experiencia Rosario se organizó un seminario para poner a punto las técnicas operativas (Ulloa, 2012; Vezzetti, 1999): gracias al seminario se incrementaron las conceptualizaciones metodológicas sobre las técnicas operativas, mientras Pichón Riviere se asumía como psicólogo social, promoviendo cierto escándalo entre quienes lo visualizaban como psicoanalista.

Esta experiencia constituyó un aspecto novedoso en términos de intervención comunitaria e institucional, e implicó un avance en la conceptualización de los grupos operativos propuestos por Pichón, quien relata que fue esta la experiencia que encaminó su vocación psicoanalítica hacia lo comunitario- social, la marca más temprana para él de las experiencias comunitarias explícitas (Pichón- Riviere, 1960). A partir de la Experiencia, se conformaron grupos de estudiantes que querían trabajar con problemas comunitarios en el campo de las relaciones humanas. Considerando el enfoque didáctico interdisciplinario, se realizaron propuestas a los titulares de algunas cátedras para que adoptaran el método de los grupos operativos con sus equipos docentes (Dagfal, 2009).

## **2.2. El psicólogo y la higiene mental**

Para Pichón- Riviere, la higiene mental debía pensarse en relación a las estructuras socioeconómicas y culturales. Se trataba “de lograr calidad del comportamiento social” (1966: 40), ya que las causas del deterioro o mantenimiento de la cantidad de salud mental estaban relacionadas con factores sociales y socioeconómicos, el índice de incertidumbre y la estructura familiar en estado de cambio. Las ansiedades y conflictos eran para Pichón- Riviere de orden económico y acarreaban un sentimiento crónico de inseguridad.

*“El enfermo mental es símbolo y depositario de su estructura social, curarlo es transformarlo o adjudicarle un nuevo rol, el de “agente de cambio social”. Así estamos en plena militancia, todo el mundo está comprometido a través de una ideología con revestimientos científicos”* (Pichón-Riviere, 1966: 38).

Pichón-Riviere (1966) sostenía que las teorías que provenían de diferentes posturas no eran más que ideologías, se trata de una praxis que no disociaba principios teóricos o campos concretos, la tarea debían centrarse no en la enfermedad, sino en la salud mental, y los grupos de trabajo en los factores que condicionan un cierto modo de salud mental.

### **2.2.1. Bleger. Psicohigiene y Psicología Institucional**

Bleger (1966) planteaba que la psicología debía ofrecer un aporte para mejorar la vida de los seres humanos, penetrar cada vez más en la realidad social y en círculos



más amplios, e incluir el estudio de los grupos, las instituciones y la comunidad: la psicología tendría trascendencia social y el psicólogo una función social. La primera tarea del psicólogo sería investigar y tratar la institución misma, en este sentido una institución no sería sólo un lugar dónde el psicólogo podía trabajar era también un nivel de su tarea, y tendría que examinarla desde el punto de vista psicológico: sus objetivos, funciones, medios, tareas, liderazgos formales e informales, las relaciones horizontales y verticales, etc. Un segundo nivel sería la actuación sobre los grupos humanos, y un tercero el trabajo sobre la comunidad, considerando todos los medios de comunicación y los organismos e instituciones existentes. Bleger sostenía que el psicólogo clínico se encontraba lo suficientemente preparado para el ejercicio de la actividad psicoterápica, pero que si quedan exclusivamente ligados a la terapéutica individual, la carrera de psicología podría considerarse un fracaso desde el punto de vista social.

Bleger (1966) consideraba que la higiene mental debía ser parte de la salud pública y el psicólogo salir en busca de la gente en el curso de su quehacer cotidiano, no esperar que la gente enferme para poder intervenir, sino basar su función social en la salud pública y la higiene mental. Los aspectos psicológicos de la salud y la enfermedad son entendidos como fenómenos sociales y colectivos; los objetivos de la higiene mental se basan en primer lugar, en “hacer algo por el enfermo mental” modificando la asistencia psiquiátrica y llevándola a condiciones más humanas (mejores hospitales y mejor atención); en segundo lugar, en realizar un diagnóstico precoz de las enfermedades mentales; rehabilitación; y por último la profilaxis o prevención de las enfermedades mentales, trasladando el énfasis de la enfermedad a la salud y a la atención en la vida cotidiana de los seres humanos.

### 3. Método

En un primer momento se realizó un relevamiento de documentos oficiales de la Carrera de Psicología, FHyCE- UNLP, entre los que se encuentran los programas de las asignaturas y debates en relación al Plan de estudio y sus modificaciones.

En un segundo momento, se realizaron entrevistas en profundidad<sup>4</sup> a graduados de la Carrera de Psicología (N=15), con el objetivo de ahondar en ciertas cuestiones no abordadas en los documentos. El tipo de muestreo fue no probabilístico, decisonal (Yuni & Urbano, 2006), y los criterios para la selección de la muestra consistieron en:

- Ser graduado de la Carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata, entre los años 1966 y 1969.
- Haber desempeñado su ejercicio laboral al momento del egreso en instituciones públicas de la ciudad de La Plata.

<sup>4</sup> Entrevistas realizadas durante el período enero 2012-noviembre 2015 a graduados de la carrera de Psicología Plan 1960, de la Universidad Nacional de La Plata.

## 4. Resultados

### 4.1. La mirada de los alumnos respecto a la enseñanza formal

En las entrevistas realizadas los graduados señalan apreciaciones respecto a la formación recibida en la carrera de grado. Por un lado, se observa una valoración positiva de la variedad de los contenidos: consideran que el hecho de haber tenido una formación ecléctica les aportó diversidad de enfoques y teorías. Por otra parte, están quienes piensan que esta formación resultaba insuficiente para responder a los problemas que encontraban los psicólogos en las prácticas, ya que no se abordaba una especificidad del psicólogo que defina o distinga su rol profesional del de otros.

Parte del desacuerdo se basaba en que los docentes aportaban datos de psicología desarrollada en países europeos, mientras que los estudiantes pretendían una formación más psicoanalítica y local. Además, los contenidos se centraban más en aspectos teóricos que los prácticos o aplicados.

El desacuerdo o inconformidad con la formación académica, es señalado por los entrevistados como el motivo por el cual recurrían formaciones por fuera de la Facultad, como la asistencia a grupos de estudio, supervisiones. Entre los lugares alternativos de formación se encontraban la APA y la AAPPG, y como referentes para el estudio mencionan a Liberman, Pichón-Riviere, Bleger, Pavlovsky y Ulloa. Si bien en ese momento, no podían participar oficialmente en la APA, si lo hacían extraoficialmente, promovidos por docentes (entre ellos Edgardo Rolla), que aun conociendo la limitación impuesta a los psicólogos, los impulsaba a formar parte (Delucca, 1994).

*“Viajábamos una vez por semana a Buenos Aires, a seminarios que se dictaban en la APA y en la AAPPG. Nuestro maestros de entonces: Liberman; Pichón-Riviere; Bleger; Pavlovsky, Ulloa”* (Entrevista a L, año 2014).

*“Estaba la señora de Córscico. No coincidía mucho con nuestro pensamiento, porque en ese momento nuestra formación era mucho más psicoanalítica, y ella venía con muchos datos de Inglaterra... para mí la diferencia importante es que nosotros partíamos de la especialidad, yo soy psicólogo clínico”* (Entrevista a ERG, año 2013).

*“Y...quedaban cortas...nos formaban para un intelecto, un razonamiento particular, partíamos de los seres analizables...teníamos que tener muchas normas...lo demás era como un trabajo de barricada...yo siempre me sentí un obrero de la psicología pero nunca perdí mi marco”* (Entrevista a CL, año 2015).

*“Bueno la formación de grado en esa época era que íbamos a aprender esto con Buquelman, lo otro con no sé quien, aquello con tal y tal, venía Pavlovsky, lo íbamos a ver, yo hacía terapia con bustos que era quien hacía psicodrama...era una formación de grado mas todo lo que vos ibas incorporando durante el grado, pero no de post-grado porque yo ahí nomas estuve allí y en un área que era totalmente desconocida para mí”.* (Entrevista a M, año 2014).

*“Bueno, en realidad todo lo de Psicología Profunda, todo lo que... los trabajos de Freud, Melanie Klein, después Deutsch, Marie Langer, Mauss, y todo lo que... Foucault, Ana Okler, Teodoroff... parte se veía en la facultad y nosotros estábamos como muy incentivadas en la búsqueda de bibliografía y de libros” (Entrevista a MEB, año 2013).*

#### **4.2. Grupos operativos en las aulas y en las instituciones**

Para el año 1964, el Profesor Edgardo Rolla (1964), incluía el trabajo con grupos operativos en la asignatura “Psicología profunda” en la carrera de Psicología (UNLP- FH y CE), teniendo en cuenta los conceptos de pre-tarea, tarea y proyecto propuestos por Pichón (Pichón y Bauleo, 1964). Rolla (1964) aplicaba estos grupos en el curso de la enseñanza de la psicología profunda, materia que según el docente, despertaba grandes montos de ansiedad por los temas que tocaba, partiendo del principio que todo aprendizaje despierta ansiedad, al implicar un cambio en los esquemas referenciales de los individuos. Estos grupos re-trabajaban y replanteaban con críticas, objeciones o nuevas formas de aceptación del material teórico informado en la clase central del profesor, que se alejaba de la “clase magistral”.

También Angel Fiasché (1964), miembro de la APA y docente de Psicoterapia de la Carrera de Psicología (FH y CE- UNLP), da cuenta de una labor de campo intensiva, realizada por la cátedra con los estudiantes, que consistía en la realización de entrevistas y encuestas familiares, en participación del modelo de investigación de campo en equipo interdisciplinario (el equipo estaba compuesto por sociólogos, médicos y psicólogos).

Observamos con estos contenidos, que se retoma en parte el señalamiento que realiza Pichón-Riviere, acerca de incorporar los grupos operativos a las cátedras en las Facultades, en estos casos lo vemos aplicado al proceso de aprendizaje y enseñanza, en el primer caso, y al proceso de intervención comunitaria, en el segundo.

La presencia del trabajo grupal, se observa también en las prácticas efectuadas por los psicólogos en las instituciones laborales, que realizaban grupos con pacientes y miembros del equipo y recurrían con frecuencia a los espacios de asamblea; esta modalidad se utilizaba para el debate de los casos entre los miembros del equipo profesional, para los controles o supervisión o debatir como continuar una estrategia de intervención. Los profesionales realizaban grupos de contención o de discusión sobre distintas problemáticas. Con los grupos se buscaba resolver una variedad de situaciones institucionales: tomar decisiones, facilitar el ingreso a una institución de encierro o generar condiciones de apropiación del espacio y de referencia con los compañeros.

*“Hicimos grupos terapéuticos en el hospital, con pacientes neuróticos... Si yo pienso qué es lo que me aportó mi pasaje por el Hospital Policlínico, rescato básicamente el trabajo grupal e interdisciplinario” (Entrevista a graduada RG, 2014).*

#### **4.3. ¿La resistencia de los estudiantes a la asignatura “Higiene Mental” o la resistencia de pensar un psicólogo sin ideología?**

Mauricio Knobel docente de la cátedra Higiene Mental en la FHyCE- UNLP, planteaba la resistencia de los estudiantes a profundizar en la materia que el dictaba “Higiene Mental”. Desde su posición, el higienista mental, debía estar familiarizado con conceptos básicos de psicología general, evolutiva, la dinámica, lo social, el trabajo, el estudio, la recreación y también las patologías habituales: toxicomanía, perversión sexual, psicopatía actuante, neurosis y psicosis; solo un profesional con conocimiento psicológico podría ser reconocido por la comunidad como higienista mental, aunque como indicaba, no era sencillo tampoco que se le reconociera a los psicólogos tal legitimidad (Knobel, 1966).

El autor analizaba algunos problemas que dificultaban este reconocimiento: por un lado, los psicólogos resistían familiarizarse con la materia, y polemizaban acerca de una aparente restricción del rol ante el hecho de ejercer la clínica; por otra parte, los estudiantes presentaban prejuicios acerca de la higiene mental al tomarla como una técnica para adaptar el individuo a su medio ambiente. Knobel pretendía diferenciarse de este argumento realizando una distinción entre sometimiento y adaptación: “el psicohigienista no debe estar al servicio de una idea política, religiosa o moral determinada, sino que debe utilizar sus conocimientos psicológicos aplicados al campo de acción del humano, para evitar que caiga en un desajuste psicosocial o en enfermedad mental” (Knobel, 1966: 73).

El planteo de Knobel proponía superar la disyuntiva entre planeamiento social o adaptación individual, transformando esta polémica en una adición, es decir que sostenía una idea de adaptación (activa, no pasiva) y de desadaptación social. Considerando la emergencia de estos problemas, el profesor disponía de una enseñanza en forma de seminarios, dónde se discutía, junto con los alumnos, estos preconceptos. Observamos además como su postura se diferenciaba ideológicamente de lo señalado por Pichón-Riviere, quién en ese momento era un referente para una gran parte del estudiantado.

#### **4.4. La crítica a la disociación entre teoría y práctica**

Si en los comienzos de la carrera de de Psicología en Argentina, es válido afirmar que “la expansión del psicoanálisis se hizo a expensas de la psicología científica. O más bien, gracias a la ausencia de una tradición experimental autóctona, carencia inaugural que la difusión de las ideas freudianas no hizo más que profundizar” (Dagfal, 2009: 405).

En este momento, la oposición se realiza a partir de pensar la teoría como inseparable de la práctica y la ideología, conformando una praxis.

José Bleger (1966) sostiene que no hay posibilidad alguna de tarea profesional correcta en Psicología si no es al mismo tiempo una investigación de lo que está ocurriendo y de lo qué se está haciendo. “La práctica no es una derivación subalterna de la ciencia, sino su núcleo y su centro vital y la investigación científica no tiene lugar

por encima o fuera de la práctica sino dentro del curso de la misma” (Bleger, 1966: 45). Más adelante afirma:

“Pienso que no se puede ser psicólogo sino se es un investigador de los fenómenos que se quieren modificar y no se puede ser investigador si no se extraen los problemas de la misma práctica y de la realidad social que se está viviendo en un momento dado” (Bleger, 1999: 46).

Se es investigador en tanto se busca intervenir sobre la realidad sobre la cual se opera “Debemos trabajar con una finalidad de investigación pero orientada por ciertos objetivos y finalidades que seguramente la misma investigación nos hará variar” (Bleger, J. 1966: 20-21). En este sentido, es que Bleger propone que la Psicología Institucional es un campo propio de la Psicología y no una rama aplicada, lo que implica un avance tanto para la investigación como para su desarrollo como profesión.

En consonancia, el “esquema referencial, conceptual y operativo” que proponía Pichón-Riviere (1969), también incluía la ideología y el análisis del esquema referencial de cada psicólogo o psicoterapeuta, es decir, el análisis del instrumento de trabajo y las nociones de pretarea, tarea y proyecto elementos para ubicar una actitud terapéutica. En este momento la discusión se centra en el ejercicio profesional clínico del psicólogo, inseparable de la investigación acerca de la realidad en la que se encuentra inmerso. La “metodología” no es algo externo a que-hacer profesional clínico por el cual los psicólogos en este momento se encontraban interesados.

#### **4.5. Armando Bauleo y la Psicología diferencial**

En 1968, Armando Bauleo es propuesto como docente titular de la asignatura “Psicología Diferencial”. Se produjo una modificación en esta asignatura, con Bauleo pasaba a basarse en los grupos operativos y en la construcción social de la personalidad. En el programa para la asignatura se incluye como bibliografía, la “Historia de la locura en la época clásica” y “Enfermedad Mental y Personalidad” de Foucault, “Psicología concreta” de Politzer, “Crítica de la razón dialéctica” de Sartre, “La ciencia su método y su filosofía”, de Bunge, “La entrevista” de Bleger, “Psicología social”, por Maisonneuve y por Asch, y por primera vez en la currícula de grado, los textos “Grupo Operativo” Enrique Pichón-Riviere y “Psicología institucional y Psicohigiene” de Bleger.

Armando Bauleo publica en el año 1967 un libro denominado “*El psicólogo como agente de cambio*”, según el autor (2007) “devenir agentes de cambio” es ponerse en condiciones de entender y ayudar en conflictos de diverso tipo, establecer un encuadre para el funcionar de los grupos, de manera que el conjunto de individuos pueda organizarse alrededor de un tema o tarea. Bauleo, planteaba la necesidad de que el psicoanálisis se haga cargo de pensar problemáticas sociales, políticas e institucionales, que quedaban por fuera de la discusión científica “reprimidas” (Bauleo, A. 1969. En: Bauleo, A; Bleger, J; Caparrós, A; Kesselman, H. *et al.*).

#### **4.6. Una propuesta de Plan de Estudio realizada por estudiantes**

En 1969 el Plan de estudio de 1960 es reemplazado por un nuevo Plan de Estudio (1969) por unos pocos meses, ya que en 1970 se presenta un Plan nuevo. El Plan de 1969, que se elaboró sin los estudiantes, proponía títulos sin especialidad y especialización en posgrado. Recordamos que en este período, debido a la intervención de las Universidades por parte de Onganía, el consejo no tendría su funcionamiento habitual y no hubo presencia de estudiantes en las comisiones asesoras sobre sus las modificaciones del Plan de Estudio. Con el Plan de 1969 se buscaba habilitar al psicólogo para realizar trabajos de investigación y se presentaban asignaturas en el área y formación en metodología.

Contenidos que con anterioridad eran transversales a las distintas asignaturas (como "definición y técnicas de grupo" y "psicología social"), se delimitan en campos y materias específicas, ya que se propone una clasificación de las asignaturas por campos: psicológico, filosófico, biológico, social y metodológico- cuantitativo.

La asignatura "Psicología diferencial" (aquella en la cual Bauleo representaba la estudiantil) ya no figuraba en el Plan de 1969 y pasó a denominarse "Psicología de la personalidad", para luego pasar a conformar, junto con la materia psicología de la niñez y adolescencia, en el Plan de 1970, la asignatura "Psicología evolutiva".

Ante esta situación, los estudiantes presentaron una nota ante la comunidad académica y una propuesta de Plan de Estudio para la Rama de Psicología Clínica (1969), en la cual denunciaban que el Plan "*presentado a sus espaldas*", "*se ocupaba más del psicólogo como investigador y menos del psicólogo como profesional*". Defendían ante todo la vigencia de las Ramas, que consideraban imprescindibles, aludiendo que "*el psicólogo es un trabajador de campo, y las ramas delimitan con áreas específicas de trabajo, con sus problemas, estrategias, técnicas y métodos particulares*".

Proponían una formación que incluyera las problemáticas institucionales y soliciaban la incorporación de la asignatura "Psicología Institucional", a partir de entender que la actividad del psicólogo, no podía limitarse a una ayudantía en la Facultad o al trabajo en un Ministerio.

Los estudiantes mencionaban varios espacios de inserción laboral para el psicólogo: el diagnóstico, la terapia y la inserción en instituciones dependientes del Estado, como la dirección de menores, de psicología, penales, educación, hospitales, fábricas y mutuales.

El debate se centraba entre una formación erudita, meramente teórica, o una formación que incluya las perspectivas del trabajo en campo. En palabras de los estudiantes:

*"Insistimos que para un verdadero trabajo interdisciplinario el psicólogo debe saber psicología. Hoy, cada vez están condenados al fracaso los eruditos y los improvisados. Ni unos ni otros saben trabajar, y en las ciencias, la reflexión se hace sobre el trabajo"*.

Los estudiantes reclamaban la inclusión de una formación diferente, orientada a los grupos e instituciones, ya que, la formación en grupos en la carrera, esta no era abarcativa:

*“¿Qué sabe un psicólogo de un grupo, aparte de que la gente interacciona entre sí, que el grupo tiene un líder y algunos otros conceptos aislados? ¿Y cómo manejar las variables que se mueven en la entrevista grupal y las modificaciones de la situación que esta introduce?”*

Señalan que a partir del vacío que se produce, entre lo ofrecido por la formación y lo que sucede en el trabajo, comienzan los cursos en Buenos Aires y los controles pagos. La queja es ante una formación que les transmite un “poco de todo”, pero no Psicología. Para interactuar con otras profesiones, interdisciplinariamente, deben primero ellos saber psicología.

*“La inoperancia del trabajo y la falta de identidad del rol se potencian para fomentar una situación de desvalorización profesional y frustración personal”, que conducen al psicólogo a pseudo- soluciones, como el snobismo del manejo ritual de ciertos términos, la dedicación a las ciencias puras, ya que la psicología no es ciencia, realizar una psicología científica con enunciados filosóficos mal digeridos, o argumentar que la psicología es una ciencia del régimen, que adapta a los hombres al sistema”.*

En 1970 se implementa un nuevo Plan, en el que se tiene en cuenta algunas de las sugerencias de los estudiantes, como la incorporación de la asignatura “Psicología Social II” en lugar de “Psicología Institucional”. Las Ramas no se mantienen, y se proponen especialidades de posgrado para complementar una formación básica en profundidad. Por otro lado, se incorporan las asignaturas “Introducción a la Metodología de la Investigación Psicológica” y “Metodología de la Investigación Psicológica”, lo que implica un fracaso en el intento de no disociar la investigación de la práctica, y en pensar la profesión, desde la formación, como una “praxis”.

## 5. A modo de cierre

Con este escrito, intentamos delimitar algunas de las líneas incluidas en la propuesta de formación realizada por los estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata, y los contenidos que considerados de estudio obligado en su profesión.

Popularmente suele caracterizarse el período que abarca desde mediados de la década de 1960 y principios de 1970 como de apertura hacia un “psicoanálisis social”. El interrogante habitual acerca de las características del psicoanálisis al que se adhiere (¿Qué/ Cuál Psicoanálisis?) se restringe, de esta manera, a dos opciones: un psicoanálisis “endogámico”, limitado al uno-a-uno del consultorio, o un psicoanálisis social, que incorpora la perspectiva grupal. Consideramos que esta postura reduce una problemática compleja a una dicotomía, y cristaliza su sentido histórico- social.

A partir de lo observado, notamos que el proyecto era más amplio que el interés por una “psicología social”, o por prácticas grupales e institucionales; una concepción

ideológica acerca del deber del profesional para con la sociedad, el compromiso por transformar la sociedad, junto con la concepción de la enfermedad mental ligada al contexto socio-económico, la crítica a los modelos psiquiátricos de atención con hegemonía de la práctica médica, como así también la búsqueda de saberes situados o locales, posibles de aplicar a situaciones institucionales y laborales, y que no disocien teoría de práctica. Los estudiantes tendrían en cuenta estos aportes para la propuesta del Plan de Estudio para Psicología Clínica que presentarían en 1969, y tomaran la posta de la propuesta del Bleger sobre la importancia que el psicólogo sepa sobre el trabajo en grupos, y en instituciones.

Como mencionamos con anterioridad, la formación en grupos fue un contenido transversal a las diferentes asignaturas de la carrera de Psicología, tanto del Ciclo Básico como de las Ramas, varios programas incluían este contenido, entre ellos: Introducción a la Filosofía, Introducción a la Psicología, Psicología General, Psicología Contemporánea, Psicología Diferencial, Psicología Social y Psicoterapia e Higiene mental (de la Rama Clínica) Psicología Laboral y Organización industrial y comercial (de la Rama Laboral) y Sociología de la Educación (en la Rama Educacional), no obstante, los estudiantes planteaban que esta formación era insuficiente para el trabajo con grupos, de estas propuestas, la de Bauleo era la que se acercaba más a sus intereses.

La psicología comunitaria, rural, la prevención primaria, la desmanicomialización, la comprensión de la estructura económica y su repercusión en el mantenimiento o no de la salud mental, eran aspectos contenidos en esta propuesta, que en muchas ocasiones quedan sin problematizar en los planteos actuales.

Más que delimitar ámbitos de trabajo, especialidades o características de un psicoanálisis “hacia el afuera”, lo que se incluía en estos intereses tenía su anclaje en entender la disciplina en sus posibilidades de des-alienar a los sujetos del sistema capitalista dominante, lectura en clave marxista: el estudio de la realidad social se contiene en la praxis misma del psicólogo, por lo cual no se puede ser un profesional clínico sin investigar la sociedad, los grupos o las instituciones sobre las que se opera.

Por otra parte, los contenidos que los estudiantes pretendían incorporar en la Universidad, resultaban contra-institucionales, contra-hegemónicos, incluso en el núcleo mismo del cual partían: la ruptura de la APA comenzaba a producirse y era justamente con la propuesta de quienes posteriormente formarían los grupos “Plataforma” y “Documento”, con la cual los estudiantes se sentían más identificados. Podríamos pensar estos hechos, como parte de las razones por las cuales el proyecto estudiantil no fue considerado en la elaboración del Plan de estudio de 1970 (vigente hasta 1984) consideramos está como una hipótesis sobre la cual profundizar.

La propuesta de una psicología comprometida con la realidad social acompañaba la militancia por el socialismo y la justicia social, y cuestionaba los modos instituidos de la sociedad, proyecto y bandera que la dictadura cívica militar de 1976 se propuso derrotar. Consideramos tarea prioritaria y política de la Psicología profundizar en la trama de sentido socio-histórico que produce significaciones que imaginiza el



que-hacer del psicólogo lejano y des implicado del que-hacer social y los avatares históricos y políticos.

Enviado: 28-5-2016

Revisión recibida: 12-8-2016

Aceptado: 23-9-2016

## Referencias:

- Bauleo, A. (1968). *Programa de Psicología Diferencial*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. UNLP.
- Bauleo, A. (1969). Grupo Operativo. *Cuadernos de Psicología Concreta*, 1(1), 45-52.
- Bauleo, A. (2007). Coordinar un grupo no es liderarlo. Artículo publicado en Página 12 el 1 de marzo de 2007. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-81022-2007-03-01.html>
- Barletta, A.M. (2001). Peronización de los universitarios (1966-1973): Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista. *Pensamiento Universitario*, 9, 82-89.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Calmels, J. & Lezama, A. (2001). Encuentro con el Dr. Armando Bauleo (miembro del grupo plataforma). Entrevista realizada en el marco del seminario "El Sujeto Freudiano y lo Histórico Social". Una lectura de la experiencia del psicoanálisis argentino en las décadas del '60 y '70. . Con la colaboración de Santiago Rosso. Disponible en: [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Lezama\\_otros\\_Entrevista\\_Bauleo.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Lezama_otros_Entrevista_Bauleo.htm)
- Carpintero, E. & Vainer, A. (2004). Las huellas de la memoria. *Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70*. Buenos Aires: Topia.
- Castillo, C & Raimundo, M. (2012). *El 69 platense: Luchas obreras, conflictos estudiantiles y militancia de izquierda en La Plata, Berisso y Ensenada durante la Revolución Argentina*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Dagfal, A. (2009). Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942- 1966). Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. (2014). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1759-1775. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.bhpc>
- Delucca, N. (1994). Palabras de una veterana de la primera promoción de psicólogos a los estudiantes y futuros colegas. *Boletín de la Comisión de Estudiantes de psicología, UNLP*.
- Droz, J. (1986). *Historia general del socialismo*. Barcelona: Destino.
- Fiasché, A; Pelegrin, C; Ludmer, R. (1964). Investigación psicosocial en una comunidad rural: consideraciones preliminares. *Revista de Psicología*, 1, 39-47.

- Knobel, M. (1966). Programa de Higiene Mental. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. UNLP.
- Knobel, M; Scáziga, B. & Segal, P. (1966). El psicólogo como higienista mental. *Revista de Psicología*, 3, 69-76.
- Lezama, A. & Calmels, J. (2001). *Entrevista realizada Armando Bauleo en el marco del seminario "El Sujeto Freudiano y lo Histórico Social". Una lectura de la experiencia del psicoanálisis argentino en las décadas del '60 y '70.* Disponible en: [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Lezama\\_otros\\_Entrevista\\_Bauleo.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Lezama_otros_Entrevista_Bauleo.htm)
- Pichón-Riviere, E. (1960). Técnica de los grupos operativos. *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 6.
- Pichón-Riviere, E. (1978). Praxis y psiquiatría [1966]. En: El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (4ta Ed). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón-Riviere, E. & Bauleo, A. (1978). La noción de la tarea en Psiquiatría. En: El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social [1964] (4ta Ed). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rolla, E. H. (1964). Los grupos operativos en la enseñanza. *Revista de Psicología*, 1, 91-94.
- Knobel, M; Scáziga, B. & Segal, P. (1966). El psicólogo como higienista mental. *Revista de Psicología*, 3, 69-76.
- Terán, O. (1993). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina (1956-1966)*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Ulloa, F. (2012). Historial de una práctica clínica, untos de reparo semiológicos para un abordaje clínico de las instituciones. En: *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (pp.29-134). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Vezzetti, H. (1996). Enrique Pichón-Riviere: Psiquiatría, psicoanálisis, poesía. En: *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichón-Riviere* (pp.245-290). Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (1999). Enrique Pichon-Rivière: la locura y la ciudad. *Revista Topía*, 27. Recuperado De <http://www.topia.com.ar>
- Vezzetti, H. (1998). Enrique Pichón Riviere y la "operación Rosario". Artículo publicado en página 12 el 11 de julio de 1998.

### Fuentes consultadas

- Nota a los Profesores y Alumnos de la Carrera de Psicología. Grupo de Estudiantes de Psicología Clínica. Universidad Nacional de La Plata. 19 de septiembre de 1969.
- Plan de Estudio 1960. Carrera de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

- Plan de Estudio 1969. Carrera de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de Estudio 1970. Carrera de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.



# MENTAL HEALTH, INSTITUTIONAL PSYCHOLOGY AND SOCIAL- HISTORICAL-POLITY PERSPECTIVE. A PROPOSE OF PSYCHOLOGY TRAINING. THE CASE OF LA PLATA CITY. 1966-1969

*Agustina M. E. D'Agostino\**

## Abstract

This article presents the training proposal by Psychology students of the Faculty of Psychology at the National University of La Plata (1969). Techniques used include interviews and document analysis. We make the following conclusions: Students were interested in a historical and political social project, and wanted to include group, institutional and community practices in training. Was present the commitment to transform society. Mental health was conceived as a result of socio-economic context. A critique of the hegemonic medical models is observed, psychiatric care of mental illness

**Keywords:** Mental Health; Politics; Institutional Psychology; Programmes.

## Introduction

The objective of this paper is to describe and present some reflection on a training project in psychology at the Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

In 1969 the students of clinical psychology presented a document with some aspect to reconsider the relation of the discipline with the social problems, with groups, the institutions, the politics and the community. Also the note included contents of "Institutional Psychology".

The career of Psychology in the city of La Plata began in 1958, and offered the title of Psychologist with specialties: clinical, laboral and pedagogical.

The Plan presented by Calcagno and Monasterio proposed an eclectic profile, in which the role of the psychologist in the field of the clinic and psychotherapy was limited to the figure of the physician's collaborator (Dagfal, 2009, 2014).

The first graduates and psychology began to take an interest in a psychoanalysis of social tendency, and the contributions of the Argentine Psychoanalytic Association

---

\* CONICET Scholarship; teacher of Psychology School, National La Plata University. E-mail: dagostinoag@gmail.com

(APA), of the Argentine Association of Psychology and Group Psychotherapy (hereinafter AAPPG), and The teachings of Liberman, Pichón-Riviere, Bleger, Pavlovsky and Ulloa.

The period that we address in this work, includes the years between 1966 and 1969, between the government of Onganía and the Cordobazo. At the end of the sixties began to form the student groups that later would be political protagonists of the decade of the seventy (Barletta, 2001; Castillo & Raimundo, 2012).

The struggles of the world labor and student movement (Droz, 1986), the questioning of a scholarly university far from the social reality, the conceptual contributions of the institutionalists, became active references for these young people.

This coincides with advances in anti-psychiatric movements. Cooper published with Laing "Reason and violence" in 1964 and "Psychiatry and Anti-psychiatry" in 1967, these experiences, along with that of Basaglia in Italy, denounced the practices of confinement and mistreatment carried out in asylums. Argentina was no stranger to this movement, which could be observed in Colonia Federal, or in the Hospital Estévez in Lomas de Zamora (Carpintero & Vainer, 2004). In the psychoanalytic field, the tendencies that in the seventies will produce the rupture with the Argentine Psychoanalytic Association (APA): Document and Platform

## **What Psychology did psychologists want to study? Some characteristics of the external proposal.**

### ***The Rosario Experience and the Operational Groups***

The Rosario Experiment directed by Pichón Riviere in 1958, was an intervention in the form of a social laboratory. It consisted of a work with thirty groups of a thousand professors and university students, workers of the port, boxers, housewives, grouped as they arrived at the inscription. The team included more than twenty coordinators, among whom were David Liberman, José Bleger, Edgardo Rolla and Fernando Ulloa.

After of the Rosario Experience, was organized a seminary to systematize the operative techniques (Ulloa, 2012; Vezzetti, 1999). This Experience was a novelty for the community and institutional work in Argentine, and advance for the conceptualization of the operative groups. Pichon Riviere related that Experience Rosario was the beginning of his psychoanalytical vocation, and the earliest brand in his work of the community experiences (Pichón- Riviere, 1960).

Based on this Experience groups of students were conformed to work in community problems. Also an interdisciplinary perspective was proposed in some university courses (Dagfal, 2009).

### ***Psychology and Mental Hygiene***

The Mental Hygiene was thought in his relation with the economical and social's structure. The causes of mental illness and the support of mental health were assimilated

lated with social-economic factors, and with the uncertainty index and family structure. The anxiety and conflict had their causes in the economical order and they caused insecurity. From this perspective the work should be centered in the health not illness, and groups should promote the mental health (Pichón-Riviere, 1966).

Bleger (1966) considered that the Mental Hygiene must be part of public health. The psychologist shouldn't wait to illness to work and should base his social function in the public health and mental hygiene. The psychological aspects of health and illness must be considered social phenomenon. The objectives of mental hygiene are based in "do something for the mental illness". The psychiatric assistance must be carried on to more human conditions (betters hospitals and better attention), and the prevention should have a priority order.

### ***Institutional Psychology***

According to Bleger (1966), the psychology should to contribute improving the human life, cross the social life and include the study of groups, institutions and community. Therefore, the psychology should have social importance and the psychologist a social function.

The institution is a level of psychologist's work, not only a place to work. By this reason, the institution must be examined from a psychological point of view, his objectives, leaderships, relations must be studied. A second level is the intervention groups, and a third by the community work. Bleger affirmed that the psychologist was prepared to be psychotherapist, but it could be considered a problem and a failure of training if the psychologist's work be limited to individual psychotherapy Bleger (1966).

## **Method**

In first place, we analyze programs of Psychology career, of Universidad Nacional de La Plata (UNLP), between 1966-1969. In a second order, we made In-depth interviews to UNLP's psychologist graduates between 1966-1969 (n=15).

The type of sample was decisional no probabilistic (Yuni & Urbano, 2006).

key selection criteria:

- To be UNLP's psychologist graduate between 1966 and 1969.
- To be worked at public institutions, between 1966 and 1969.

## **Results**

### ***The student's perspective about training***

The interviews revealed a positive valuation about carrer's contents and this plurality. The graduates express that the eclectic training was an incentive and an apport to diversity. However, it was insufficient to respond the practice's problems and not delimited a specificity of the role.

On the other hand, the disagree was between the teachers, who transmitted European knowledge, and the students who pretended a psychoanalytical and local training. Possibly, this disagree was the reason with the students recurred to external courses, study's groups and supervisions, in the APA and the AAPPG.

*"We traveled once a week to Buenos Aires, to seminars that were dictated in the APA and in the AAPPG. Our teachers then: Liberman; Pichón Riviere; Bleger; Pavlovsky, Ulloa" (Interview L, 2014)*

"There was Mrs. Corsico. She didn't agree very much with our thought, because at that moment our formation was much more psychoanalytic, and she came with much data of England ... for me the important difference is that we left of the speciality, I am clinical psychologist" (Interview ERG, 2013)

"And ... they were short ... we were formed for an intellect, a particular reasoning, we started from the analyzable beings ... we had to have many rules ... the rest was like a barricade ... I always felt like a psychology worker but I never lost my frame" (Interview CL, 2015)

"Well the formation of degree at that time was that we were going to learn this with Buquelman, the other with I do not know who, that with such and such, Pavlovsky came, we were going to see it, I was doing therapy with busts that was who made psychodrama ... A formation of degree plus all that you were incorporating during the degree, but not of postgraduate because I was there and in an area that was totally unknown for me" (Interview MEB, 2013)

### **Operative groups**

For the year 1964, the Professor Edgardo Rolla (1964), included the work with operative groups in the signature "Depth Psychology" (UNLP- FHyCE). This subject aroused anxiety in the students by the contents that it presented. This group has the objective to expose the critical and objections about contents presented at the theoretical class.

Angel Fiasché (1964), who was APA's member and psychotherapy's Professor (FHyCE- UNLP), presented an intensive field work realized by students, an interdisciplinary researched model, based in interviews and surveys. The team was composed by medicals, sociologists and psychologist. Apparently, some aspects of the "Rosario Experience" were taken in these programs.

In the same way, the references to team work were presents in the institutional work of the psychologist. Likewise, the contention and discussion groups were designated to patients and team. The groups were offered to resolved institutional situations, like take decisions or to collaborate in the entrance or discharge of the institution

"We did therapeutics group in the hospital with neurotics. In my stay in the hospital I learned interdisciplinary work" (Interview RG, 2014).



### ***The resistant to a psychology without ideology***

Mauricio Knobel was a Professor of Mental Hygienic (FHyCE- UNLP). The author proposed that the student's resistant to this subject was funded in the polemic about the psychologist limited role like psychotherapist. The students had prejudices about Mental Hygienic and his adaptative goals. Knobel wanted to differentiate himself from that argument making a distinction between "feeling" and "adaptation" concepts. The principal idea was that the psycho-hygienist shouldn't be to service a polity religious or moral idea, and must use his psychological knowledge to avoid the illness and psychological-social maladjustment. The Mental Hygienist should be familiarized with basically concepts of general psychology like dynamic, work, study, recreation and with the habitual psychopathologies; because these aspects could be recognizing and valued by community (Knobel, 1966).

### ***Dissociation between theory and practical***

The right work in psychology should be an investigation about what's happened at intervention moment. The practice isn't a derivation of science, on the contrary is his core, the scientific investigation isn't above or out of practice, is inside it. The problems should be extracted of the practice and social reality. A psychologist is an investigator if study the reality, object of his work (Bleger, 1966).

In this way, Bleger proposed that Institutional Psychology is a field of psychology and not a use of it, this affirmation means an advance to the research and the profession. In line, the ECRO of Pichón-Riviere (1969) included the ideology and analysis of self referential scheme. The discussion was centered in the professional and clinical practice of psychology connected with the investigation about reality. The "methodology" wasn't out of professional and clinical practice.

### ***Armando Bauleo and Differential Psychology***

In 1968, Armando Bauleo was proposed as Professor of Differential Psychology. Thanks to this change, the subject started to include the operative groups and social construction of personality. The subject programs included texts like "History of madness", "Mental disease and personality" of Foucault, "Concrete psychology" of Politzer, "Critique of dialectical reason" of Sartre, and other texts of Bunge, Bleger, Maisonneuve Asch, and Pichón-Riviere. In 1967, the author, published "the psychologist like change agent", be a "change agent" was attend the conflict and to ease the functionality of the groups (Bauleo, 1969 In: Bauleo, Bleger, Caparrós, Kesselman, *et al.*).

### ***The 1969 Propose***

In 1969 the Study Plan of 1960 was changed for a new one by for a year. This Plan proposed an only title without specialty and a postgraduate. The goal was empower the psychology to work in investigation. Some transverse contents in the 1960's Plan like social psychology and groups were bounded. The subjects were grouped by fields: psychological, biological, social and methodological.

The subject "Differential Psychology" of the Plan to 1960 changed his name by "Personality Psychology" in the 1960'Plan.

Considering this situation the students presented a note and a new proposal to the Clinical Psychology (1969). In the students' note they denounced that the Plan was presented "behind his back" "the plan ignored de professional practice in clinical and was centered in the psychologist like investigator". The students proposed a training about the institutional problems and solicited to include "Institutional Psychology" like a subject.

The debate was between theoretical training and practice training. They insisted on an interdisciplinary work and especificity. Besides the students demanded training oriented to groups and institutions. As a result of theses disconformities the students began attending courses in Buenos Aires.

The 1970's Plan take into account some of suggestions of students, such as the contents of Institutional Psychology that were included in "Social Psychology II". The specializations were abandoned and the postgraduate courses were presented additionally. Some topics were presented as "Introduction to the methodology of psychological research" and "Methodology of psychological research" that could mean the failure of a project that doesn't separate theory and practice.

## **Conclusion**

In this paper we presented some characteristics of the training for psychology in the UNLP between 1966 and 1969. It is often said that psychologists of this period were interested in a "social psychoanalysis", such as the division between "endogamy psychoanalysis" and "social psychoanalysis" which reduced a complex problem to one dichotomy and insolvent opposition.

From the above we can affirm that the interest was in an ideological conception about the professional duty and the relation with the social problems. The idea of disease caused by the social-economy context led to be commitment to transform society. The critique of hegemonic medical care and the need to local knowledge were key to proposing a change in training.

The group formation was included in different subjects and programs, although the students considered that this formation wasn't sufficient. Apart from this the Community Psychology, Rural Psychology, primary prevention, Antipsychiatry, the Marxist theory, were aspects desired by students to the formation.

Rather than demarcating areas of work, specialties or characteristics of "outward" psychoanalysis, what was included in these interests had its anchor in understanding discipline in its possibilities of disentangling the subjects of the dominant capitalist system. In Marxist code: the study of social reality is contained in the praxis of the psychologist; no one can be a clinical professional without researching the society, groups or institutions on which it operates.

The proposal of a psychology committed to social reality accompanied the militancy for socialism and social justice, and questioned the instituted ways of society.

We consider Psychology's priority task is to investigate how the senses are produced that imagines the psychologist's practice distanced from social reality and the historical and political context.



## UNA HERRAMIENTA ONTOLÓGICA Y ENACTIVA PARA LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DE CONVIVENCIA <sup>5</sup>

*Oswaldo García De la Cerda & María Soledad Saavedra Ulloa\**

### RESUMEN

Este artículo tiene como propósito exponer la experiencia de aplicación de la herramienta ontológica CLEHES© (Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio) en la formación de estudiantes en Educación Superior en Chile. La aplicación se lleva a cabo en la formación de estudiantes de Ingeniería de pre y posgrado, y en la carrera de Licenciatura/Pedagogía en Educación de Física y Matemática para profesores de Estado en la Universidad Santiago de Chile. El uso educacional de esta tecnología busca configurar un sistema de observadores, con capacidad de enactuar su mundo que emerge en su experiencia cotidiana, interrogando y expandiendo sus límites del aprendizaje culturalmente encarnado y asumido como "natural". Los estudiantes incorporan distinciones que permiten gestionar la convivencia, observando las consecuencias éticas, interpersonales, organizacionales y sociales, que pueden provocar. Tres son las estrategias educacionales utilizadas en esta perspectiva: a) Auto-observación b) Observación de las interacciones ortogonales y c) Observación de las redes de CLEHES en sus contextos y dominios de aprendizaje. El carácter experiencial y lúdico del programa, *mueve* los esquemas de distinciones y percepciones aprendidos por los estudiantes y los reconfigura generando capacidad de en acción en su presente y en su futuro, en el contexto de las demandas educacionales que genera la Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile, de ser capaces de generar redes conversacionales dentro de un ambiente de convivencia, que permita la sinergia necesaria para el logro de los objetivos académicos.

**Palabras Clave:** Tecnología CLEHES; Observación; Autoobservación; Enacción; Convivencia.

---

<sup>5</sup> Los autores agradecen al proyecto DICYT-USACH 061617GDLC "Tecnologías y Herramientas Enactivas de Apoyo al Gobierno y a la Gestión Organizacional", en la sistematización de sus experiencias y también al apoyo del departamento de Ingeniería Industrial.

\* osvaldo.garcia@usach.cl, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Santiago de Chile.  
maria.saavedra.u@usach.cl, Departamento de Física, Universidad de Santiago de Chile.

## 1.- INTRODUCCION

La Educación Superior y la gestión de convivencia es una materia que se empieza a incluir de manera incipiente en la formación de estudiantes y en la docencia a partir de las demandas que hace la sociedad civil y el Estado a los y las profesores en la última década. El Ministerio de Educación de Chile formula una Política Nacional de Convivencia Escolar que se viene aplicando desde el año 2002 en los establecimientos educacionales del país; ella provee de un marco conceptual y ético para comprender y actuar la convivencia escolar desde un enfoque de derechos y de género. Exige a los centros escolares y universitario el tratamiento activo de este tema al situar a los profesores y profesoras como Promotores de la Convivencia; es decir, acentúa su responsabilidad (más allá del ámbito disciplinar) en la creación de condiciones para la formación en ciudadanía, ética personal y social, desarrollo socio emocional, habilidades sociales, entre otros. Esta obligación requiere que los docentes interroguen los modos en que ellos y ellas actúan, en sus propios espacios de convivencia y de rupturas, para incorporar distinciones que les permitan actuar en el futuro desde una perspectiva pedagógica y generativa como lo plantean las nuevas demandas del Estado.

Del mismo modo que en la formación de docentes, es importante nutrir a los estudiantes en distinciones que les permitan poder gestionar la convivencia dentro de los distintos grupos y sistemas de trabajo en los cuales se encuentran inmersos a lo largo de su trayectoria académica. Deben ser enactores en la búsqueda de generar espacios de convivencia. Tal diseño de los espacios de convivencia debe permitir a las redes conversacionales generar los resultados que permitan al sistema poder lograr sus objetivos.

En este artículo presentamos la herramienta CLEHES© (Saavedra y García, 2006) como tecnología que provoca este proceso en un sistema de observadores: Sistema Profesores en Formación, que debe mover sus distinciones para configurar un rol formativo de prácticas de convivencia; Sistemas de estudiantes que deben mover sus distinciones para configurar un rol generador de prácticas de convivencia. Ello significa movilizar la capacidad de observación y ampliar, mediante la autoobservación, las posibilidades que la propia cultura ofrece para incrementar los niveles de complejidad y asumir el cambio de prácticas que los profesores/as y estudiantes deben desplegar. La experiencia que presentamos surge de un diálogo ortodisciplinario entre cibernética de segundo orden, ciencias sociales, ciencias cognitivas y neurofenomenología para proponer un espacio formativo experiencial que *mueva* el mundo de distinciones que *el observador* (profesor/a en formación), trae en su cuerpo.

## 2.- LA CONVIVENCIA COMO PRÁCTICA CULTURAL

Nuestro trabajo focaliza en el/la estudiante como ser humano que encarna la cultura y que expresa en la acción y en los modos subjetivos en que se narra, las

distinciones y percepciones que subyacen en sus prácticas y, como enactor (Varela et al, 1992) con capacidad de autorreflexionarse, de cuestionar su acción y de (re) construir realidades a partir de la autoobservación que realiza de dichas prácticas. Entendemos que se aprende a conocer corporalmente, en la interacción, de ciertos modos y no de otros; tal experiencia clausura nuestros micromundos y nuestras formas futuras de conocer (Varela, 2000). Son estas clausuras las que configuran nuestras prácticas que quedan instaladas en el cuerpo, que se cultivan y se reproducen en las conversaciones.

Postulamos que es en esta experiencia enactuada donde es posible la re-visión de prácticas de convivencia que traen dolor o malestar a los sistemas de actividad humana. En otras palabras, una interacción es una fuente única de la convivencia que permite ser, diseñar, crear y en consecuencia, re-crear esa realidad. Planteamos que el proceso de (re) creación, más que ser un esfuerzo intelectual o racional es una experiencia emocional-erótica (Saavedra y García, 2006).

Las prácticas de convivencia y las prácticas resolutivas de conflicto constituyen prácticas culturales y como tales, su sentido, reproducción y perpetuación se realiza en los mundos simbólicos compartidos que se cultivan desde el nacimiento, en la cultura familiar, luego en la escuela y, posteriormente, en la educación superior y en el mundo laboral y social (Couldry, 2007). Desde allí se mira y se actúa la convivencia y las situaciones de conflicto, y desde allí también, (en el futuro), se educa.

### **2.1- ¿Qué prácticas distinguen los y las estudiantes al iniciar el programa?**

Una breve mirada a las distinciones resolutivas de conflicto detectadas a través de un instrumento aplicado a los y las estudiantes, nos plantea que:

- 44,2% asocia conflicto con ruptura, cuyas acciones valoradas positivamente son las de evitación, negación o inhibición. Temor a los quiebres definitivos de las relaciones y a la incompetencia del manejo emocional, se declaran como elementos claves de esta asociación.
- 38,5% asocia conflicto con competencia o poder, lo que configura interacciones de defensa y ataque y de posibilidad de control sobre otro(s). Esta asociación se vincula con el ser “exitoso” entre pares por lo que constituye un referente positivo en las interacciones.
- 17,3% asocia conflicto con experiencias éticas dialógicas donde se reconocen responsabilidades propias. Esta asociación se relaciona con la autoconfianza como condición generativa de escucha y de conversación.

Nuestro interés se orienta a construir una Pedagogía de la Convivencia y del Conflicto, y poder contribuir en la formación para que el día de mañana puedan ser agentes activos dentro del ambiente Social/Profesional en la generación de espacios de convivencia, no como reacción a la violencia, sino como la apertura a la posibilidad de diálogo con la diferencia (Alteridad, Otro) a través del reconocimiento de la ceguera cognitiva que todo ser humano encarna, (sea docente o docente en formación), y que nos encierra en lo aprendido. Toda cultura configura una forma de ver y constitu-

ye por la misma razón una forma particular de ceguera; salir de ella, supone *moverse* al aprendizaje para *abrir* las prácticas tradicionales, interrogarlas y re-diseñarlas.

Postulamos que las herramientas que se necesitan para producir cambios efectivos de prácticas culturales, deben provenir del mismo ser humano, es decir, provenir de los elementos constitutivos generados recurrentemente por la propia interacción en la red de procesos que los produce. Es lo que denominamos auto-gestión: proceso donde el sistema abre, genera su propia (re) organización y mantiene y se constituye a sí mismo en un contexto particular (Saavedra y García, 2006).

### 3.- UNA TECNOLOGIA ONTOLOGICA Y ENACTIVA CLEHES@

La herramienta que nos permite diseñar este proceso, es la tecnología CLEHES©: Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio (Saavedra y García, 2006); es ontológica porque distingue al ser humano desde 6 dimensiones constitutivas entrelazadas y configura al observador que se es.

CLEHES tiene el carácter de tecnología por su capacidad de traer al cuerpo distinciones que posibilitan la enacción, es decir hace estallar la complejidad del ser humano para traer un mundo nuevo que emerge en la acción (Saavedra y García, 2006; Varela et al, 1992; García y Laulié, 2010; Saavedra y García, 2013) y con ello, reconfigura el aprendizaje del estudiante

Cada dimensión de CLEHES, es un dominio desde donde el ser humano observa (distingue) y opera en las interacciones. Con CLEHES nos *movemos* en el escenario social: abrimos y clausuramos conversaciones, gatillamos y resolvemos situaciones de conflicto, construimos redes, participamos o nos inhibimos, de acuerdo a las formas particulares que tenemos de interpretar el mundo. Estas dimensiones configuran micro y multi- identidades, en tanto se observan en un ser humano, en una comunidad u organización.

La autoobservación y la observación constituyen la estrategia que ocupamos en el programa formativo donde distinguimos los siguientes espacios:

- Autoobservación en CLEHES: espacio de autorreflexividad que permite observar al observador que somos e identificar qué conservar y qué cambiar de las prácticas resolutivas de conflictos y de convivencia, abriendo posibilidades de autoaprendizaje.
- Observación de interacciones ortogonales: espacio que permite observar los diferentes niveles de relaciones e interacciones en las que participamos en el entramado social, para generar desdoblamiento y autonomía conversacional en la intersección entre nuestras conductas y estados de la situación situada.
- Observación de las redes de CLEHES: permite ver la estructura de las redes de conversaciones y las redes de acuerdos en que operamos y en las que podemos operar. Se trata de un rediseño de las redes de relaciones en la que participamos a través de un ajuste de la interacción entre ellas.



En su conjunto, esta estrategia permite la apertura a espacios de reflexión y de acción, como también su inhibición y su clausura en las redes que se observan y que se desean actuar con el Otro (Saavedra y García, 2006; Saavedra, 2006; García y Salazar, 2012).

Desde esta perspectiva la convivencia la observamos como la dinámica o movimiento de una red de interacciones y conversaciones entre CLEHES que caracteriza a un sistema de actividad humana, en un contexto particular, que puede o no estar en armonía. Entendemos que las situaciones de conflicto, ruptura o quiebre son inherentes a las interacciones y las concebimos como choques de percepciones y distinciones que se expresan en el CLEHES de los constituyentes del sistema; sea éste un centro escolar, un grupo curso, una organización (Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013; Varela, 2000).

El programa educativo que diseñamos, toma características de laboratorio de observación donde se *inyecta* la tecnología CLEHES como dispositivo que cuestiona, irrita y perturba las prácticas asumidas como naturales para abrir la posibilidad de diseño o de conservación de lo que se desea (Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013). El estudiante está invitado a autoobservarse permanentemente y a descubrirse y aprender en la interacción con los demás no sólo con sus pares estudiantes, sino también en los espacios familiares, vecinales, comunitarios y sociales; los reportes individuales escritos, que asumen el carácter de tareas y autoevaluación, son el testimonio de este proceso. El laboratorio esencialmente es un espacio donde se trabaja con el quiebre y la confusión a través del juego, la dramatización, el sentido del humor, la poesía, el canto para entrar al mundo emocional y al cuerpo, lugar donde están ancladas las prácticas (Saavedra y García, 2006). Se abre el espacio para generar nuevas explicaciones y se *fuereza* a establecer nuevas pautas de conexión para reordenar el mundo, ampliar la mirada y abrir los arcos perceptuales (Varela et al, 1992; Bateson, 1972). La transformación requiere que el estudiante traiga a su historia un mundo nuevo que queda incorporado en su cuerpo (*encarnado*), para tomar acción; es el cuerpo el que se afecta cuando se requieren cambios de prácticas (Saavedra y García, 2006; Varela et al, 1992; García y Saavedra, 2014; García, 2009).

El principal objetivo de esta tecnología es gatillar la capacidad de aprendizaje de segundo orden (Saavedra y García, 2013) de los participantes a través del proceso coreográfico de ser un observador y un enactor. Observador porque puede distinguir y transparentar los mundos que se co-crean en las interacciones y enactor porque adquiere capacidad de crear condiciones emergentes atendiendo al contexto donde ocurre la interacción.

En el laboratorio se gestionan la convivencia y las situaciones de conflictos observando las coreografías interaccionales (García y Saavedra, 2014) y abordándolas desde las dimensiones ontológicas que compromete:

- El Cuerpo es el espacio geográfico donde se recibe y se ubica la interacción.
- En el Lenguaje se construye la aceptación o la negación hacia el Otro. Observar y auto-observar el propio lenguaje implica mirarse en la responsabilidad

de los mundos que se crean (García y Saavedra, 2014; García y Salazar, 2012).

- Las Emociones están a la base de las acciones. Todo acto humano se genera por una emoción que la motiva y proyecta. Las emociones habitan en el cuerpo: allí las sentimos, las gozamos y las sufrimos. ¿Qué emociones podemos identificar en el conflicto que se vive o se observa? ¿Qué acciones surgen de este emocionar? ¿Qué consecuencias tienen estas acciones para ese contexto particular?
- Nuestra Historia personal se gatilla automáticamente en la convivencia. ¿Qué hitos, desconfianzas, miedos, modelos, están en mi historia y se manifiestan en mis interacciones? ¿Cómo estas experiencias movilizan o paralizan ante un conflicto?
- Eros es la fuerza que permite crear, salir de sí para encontrarnos con Otro en la seducción, en el placer, en la ternura, en su cuidado y en el cuidado de las relaciones. Escuchar sensualmente (con todos los sentidos) y abrir conversaciones honestas activa el eros. ¿Qué relaciones queremos cuidar en la convivencia? ¿A quién o a quiénes tenemos que escuchar?
- El Silencio es un recurso humano que nos abre a distintos ámbitos de la existencia. La espiritualidad es una dimensión que se alimenta del silencio; el silencio está presente cuando existe interés por el Otro; sin embargo en un conflicto el silencio puede aparecer como recurso castigador: con el silencio puedo negar al Otro, lo provocho y lo anulo, pero también me oculto. Salir del silencio significa *mover* las conversaciones. ¿Qué conversaciones faltan? ¿Qué diseño puedo hacer de esa(s) conversación (es)?

Los estudiantes observan que cada ser humano o grupo genera desde estas dimensiones una forma de interactuar que gatilla respuestas en el otro y viceversa, y que entrar pedagógicamente en este espacio significa abrir conversaciones desde el propio CLEHES activando cada dimensión en la búsqueda de un diseño creativo, que observa el presente y se interroga por sus consecuencias futuras para decidir y tomar acciones responsables (García y Saavedra, 2014; Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013; Maturana, 1983).

El propósito de la tecnología CLEHES es crear condiciones de diseño en identidades autónomas, es decir observadores con capacidad para la autoregulación y organización frente a situaciones que generan malestar en los sistemas de actividad humana de los cuales son responsables o partícipes, en un proceso de aprendizaje continuo. Una comunidad, una organización o un ser humano tienen la posibilidad de reconocer sus recursos y generar cambios en sus prácticas si así lo desean. La pregunta clave es ¿Qué queremos conservar y que queremos cambiar? La respuesta surge de un proceso de observación, autoobservación, diseño, acción y aprendizaje de nosotros mismos y de las relaciones y redes en las que participamos, que no se agota en el espacio del laboratorio, sino que es la fase inicial de un proceso que queda instalado en los cuerpos de los participantes.

#### 4.- CONCLUSIONES

El laboratorio y la herramienta ontológica y enactiva CLEHES conforman un espacio educacional de alto impacto. Los reportes escritos de los estudiantes y su posterior práctica docente y académica, nos permiten plantear que este programa conserva y cambia la perspectiva de la convivencia, permite a los estudiantes observarse como coautores de ella con capacidad de gestionar sus interacciones y sus incompatibilidades de CLEHES (conflictos, violencia) y proponer diferentes conversaciones. Las asociaciones más frecuentes con que los estudiantes inician este programa: conflicto- ruptura o conflicto –competencia, se sostienen en tramas de distinciones que remiten a la cultura del conflicto en la sociedad chilena cuyo nudo crítico lo constituye el temor a la desintegración relacional e identitaria, emoción que inhibe el ejercicio de la discrepancia, estigmatiza el conflicto y niega toda posibilidad de gestión. Estas coreografías que nos han acompañado históricamente desde los orígenes de la República deben ponerse hoy en el centro de la discusión y de la formación inicial docente para avanzar en lo que se ha convertido en uno de los desafíos educacionales más potentes del siglo XXI: aprender a convivir.

La atracción que este curso genera, por su aplicación práctica, la observamos en el interés que manifiestan los estudiantes por profundizar en cursos electivos y en sus trabajos de titulación. Especial énfasis recae sobre alumnos de diversas carreras de pre y posgrado que identifican en esta manera de realizar Gestión como una nueva forma de cómo ser más efectivos en su futuro laboral, supliendo la insatisfacción relacionada a los métodos tradicionales de gestión.

La manera de concebir este programa tiene su referente en dos vertientes: una académica asociada a la investigación y la docencia (García, 2009); y otra, de experiencias de intervención realizadas en Chile y en el extranjero dirigidas a aumentar la efectividad de grupos, comunidades y organizaciones que se mueven en diversos contextos y que son concebidas como sistemas de actividad humana (García y Lau-lié, 2010; Saavedra y García, 2013; García y Salazar, 2012).

CLEHES es un recurso que todos los seres humanos tenemos, está disponible siempre, es gratis y ofrece la oportunidad de diseñar éticamente los mundos que se anhelan.

Enviado: 12-7-2016

Revisión recibida: 10-10-2016

Aceptado: 3-12-2016

#### Referencias

- Bateson, G. (1972). *Steps for the Ecology Mind*. Ballantine Books.
- Couldry, N. (2007). *Inside Culture*. Londres: Sage.
- García, O. (2009). Human Re-engineering for Action: An Enactive Educational Management Program, *Kybernetes*, Vol.38, Nos 7/8 (pp. 1329-1340).

- García, O. & Laulié, L. (2010). The CLEHES-MOOD: An Enactive technology toward effective and collaborative action, *System Research and behavioral Science*, 27 (pp.319-335). 21st International Conference on Production Research.
- García, O. y Saavedra, M. (2014). Enactive Management: Dancing with Uncertainty and Complexity. In *Kybernetes*, Vol. 43, issue 8.
- García, O. y Salazar, A. (2012). A Tool for Strategies in Enactive Management In *Driving the Economy through Innovation and Entrepreneurship: Emerging Agenda for Technology Management*. Department of Management Studies, Indian Institute of Science. Ed. Springer, Bangalore, India. (Pág. 593-603) ISBN-10: 8132207459 | ISBN-13: 978-8132207450
- Maturana, H. (1983). Biología del Conocer. *Revista Tecnología Educativa*. Vol. 8. Número 34. Santiago. Chile
- Saavedra, M.S. (2006). El Educador y la Gestión de Conflictos en el Aula. *Revista de Educación Tu Vocación*. N°6 Año 2; Santiago, Chile.
- Saavedra, M. and García, O. (2006). Self Management: An Innovative Tool for Enactive Human Design. In *Creativity and Innovation in Decision Making and Decision Support*, F, Adam P, Brezillon S, Carlsson P Humphreys (eds.) London; Inglaterra: Decision Support Press. Pp.195–214
- Saavedra, M. and García, O. (2013). Enactive management: a nurturing technology to cope with conflict situations in organizational contexts. International Conference on Management and Social Sciences. Nagoya University. Nagoya, Japón, (En prensa).
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Varela, F. et al (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Barcelona: Gedisa.

## AN ONTOLOGICAL AND ENACTIVE TOOL FOR EDUCATION IN THE MANAGEMENT OF COEXISTENCE.<sup>6</sup>

*Oswaldo García De la Cerda & María Soledad Saavedra Ulloa \**

### 1.- INTRODUCTION

Higher Education and the management of coexistence is an issue that is beginning to be included in the training of students and in teaching based on the demands made to teachers by the civil society and by the State in the last decade. The Ministry of Education of Chile formulates a National School Coexistence Policy that is being applied since 2002 in the country's schools. It provides a conceptual and ethical framework to understand and act school coexistence from a rights and gender approach. It requires schools and universities to deal actively with this issue by placing teachers and professors as Promoters of Coexistence, i.e., it stresses their responsibility (beyond the disciplinary setting) in creating the conditions for training in citizenship, personal and social ethics, socio-emotional development, and social skills, among others. This obligation requires the teachers to question how they are acting, in their own coexistence and rupture spaces, to incorporate distinctions that allow them to act in the future from a pedagogical and generative perspective as established by the new State demands.

The same as in teacher training, it is important to nourish the students in distinctions that allow them to manage coexistence within the different work groups and systems in which they are immersed throughout their academic life. They must be enactors searching to generate coexistence spaces. That design of coexistence spaces must bring the conversational networks to generate the results that allow the system to achieve its objectives.

In this article we present the CLEHES [1] tool as a technology that activates this process in a system of observers: Teachers in Training System that must move its distinctions to configure a formative role of coexistence practice; systems of students who must move their distinctions to configure a role that generates coexistence practices. This means mobilizing the ability to observe and expand, by means of self-observation, the possibilities that culture itself offers to increase the complexity levels and take up the changes of practices that teachers and students must set up. The experience that we present arises from an orthodisciplinary conversation between second

---

<sup>6</sup> The authors are grateful for DICYT-USACH project 061617GDLC "Tecnologías y Herramientas Enactivas de Apoyo al Gobierno y a la Gestión Organizacional" in the systematization of their experiences, as well as for the support of the Departamento de Ingeniería Industrial.

\* osvaldo.garcia@usach.cl, Industrial Engineering Department, Santiago de Chile University. maria.saavedra.u@usach.cl, Physics Department, Santiago de Chile University.

order cybernetics, social science, cognitive science, and neurophenomenology to propose a formative experiential space that *moves* and expand the world of distinctions that *the observer* has in his body.

## 2. COEXISTENCE AS CULTURAL PRACTICE

Our work is focused on the student as a human being that embodies culture and expresses through action and the subjective modes in which it is narrated, the distinctions and perceptions that underlie their practices, and as enactor [2] with the ability to self-reflect, question his action, and (re)build realities from the self-observation that he makes in those practices. We understand that he learns to know himself bodily, in the interaction, in some ways and not in others; that experience closes our microworlds and our future ways of knowing [3]. It is these closures that configure our practices that remain installed in the body, that are cultivated and are reproduced in conversations.

We postulate that it is these enacted experiences that make it possible to re-view coexistence practices that bring pain or discomfort to human activity systems. In other words, an interaction is a unique source of coexistence that allows being, designing, creating, and consequently re-creating *that* reality. We state that the process of (re) creation is, more than an intellectual or rational effort, an emotional-erotic experience [1].

Coexistence practices and conflict-resolving practices constitute cultural practices, and as such their sense, reproduction, and perpetuation take place in the shared symbolic worlds that are cultivated since birth, in family culture, then at school, and later in higher education and in the labor and social world [5]. From there we look at and act coexistence and conflict situations, and from there also, (in the future), we educate.

What practices distinguish the students when the program begins?

A brief look at the conflict resolving differences identified through conflict narratives of the teacher training students at the opening of the program<sup>7</sup>, puts forth that:

44.2% associate conflict with rupture, whose positively valued actions are avoidance, negation, or inhibition. Fear of definitive breakage of relations and emotional management incompetence are declared as key elements of this association.

38.5% associate conflict with competence or power, configuring defense and attack interactions and the possibility of control over others. This association is linked with being "successful" among peers, so it is a positive point of reference in the interactions.

17.3% associate conflict with ethical dialogic experiences where one's own responsibilities are recognized. This association is related to self-confidence as a condition that generates listening and conversation.

<sup>7</sup> This activity has been applied since 2006 in each group of students, so that had allowed to systematize a large amount of narratives in ethnographic perspective. (Teaching Innovation Project 2015-2017; N° 029-2015. Universidad de Santiago de Chile).

Our interest is oriented to construct a Pedagogy of Coexistence and of Conflict, and permitting to contribute to formation, so that tomorrow they may become active agents within the Social/Professional environment, for the generation of spaces of coexistence, not as a reaction to violence, but as the opening of the possibility for dialog with difference (Alterity, Otherness) through the recognition of the cognitive blindness embodied by every human being, (whether he is a teacher or teacher in training), and which encloses us in what we have learned. Every culture configures a way of seeing and for the same reason constitutes a particular form of blindness; getting out of it involves *moving* towards learning to *open* the traditional practices, questioning them, and redesigning them.

We postulate that the tools that are needed to produce effective changes of cultural practices must come from human beings themselves, i.e., be derived from the constitutive elements generated recurrently by the interaction itself in the network of processes that produce them. It is what we call self-management: the process in which the system opens, generates its own (re)organization. and maintains and constitutes itself in a particular context [1].

### 3.- AN ONTOLOGIC AND ENACTIVE CLEHES© TECHNOLOGY

The tool that allows us to design this process is the CLEHES© technology: Body-Language-Emotions-History-Eros-Silence.[1]; it is ontological because it distinguishes human beings from six interlinked constitutive dimensions and configures the observer that one is. CLEHES has the character of a technology due to its ability to bring to the body distinctions that allow enaction, i.e., it bursts the complexity of human beings to bring a new world that rises in the action (Saavedra y García, 2006; Varela et al, 1992; García y Laulié, 2010; Saavedra y García, 2013) and in this way reconfigures the student's learning.

Every dimension of CLEHES is a domain from which human beings observe (distinguish) and operate in the interactions. With CLEHES we *move* in the social scenario: we open and close conversations, we trigger and resolve conflict situations, we build networks, we participate or we are inhibited, according to the particular ways that we have of interpreting the world. These dimensions configure micro- and multi-identities, insofar as they are observed in a human being, a community, or an organization.

Self-observation and observation constitute the strategy of which we make use in the formative program, where we distinguish the following spaces:

- Self-observation in CLEHES: self-reflexivity space that allows observing the observer that we are and identify what to conserve and what to change in the conflict and coexistence resolute practices, opening self-learning possibilities.
- Observation of orthogonal interactions: space that allows observing the different levels of relations and interactions in which we participate in the social

web, to generate conversational unfolding and autonomy in the intersection of our conducts and psychic states of the situated situation.

- Observation of the CLEHES networks: it allows seeing the structure of the conversation networks and the agreements networks in which we operate and in which we can operate. It is a redesign of the networks of relations in which we participate through an adjustment of the interaction between them.

Wholly, these strategies allow opening to reflection and action spaces, as well as to their inhibition and closure in the networks that are observed and which are desired to act with the Other (Saavedra y García, 2006; Saavedra, 2006; García y Salazar, 2012).

From this perspective we observe coexistence as the dynamics or movement of a network of interactions and conversations between CLEHES that characterizes a system of human activity in a particular context, that may or may not be in harmony. We understand that conflict, rupture, or breakage situations are inherent to the interactions, and we conceive them as crashes of perceptions and distinctions that are expressed in the CLEHES of the components of the system, whether it is an educational center, a class group, or an organization (Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013; Varela, 2000). The educational program that we design takes the characteristics of an observation laboratory in which we *inject* the CLEHES technology as a device that questions, irritates, and disturbs the practices assumed as natural to open the possibility of design or conservation of what is desired (Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013). The student is invited to observe himself permanently and to discover and learn in the interaction with others and not only with his student peers, but also with family, neighbor, community, and social spaces; the individual written reports, which assume the character of tasks and self-evaluation, are witnesses of this process. The laboratory is essentially a space in which work is done with breakage and confusion through games, drama, sense of humor, poetry, singing, to enter the emotional world and the body, where the practices are anchored (García, O.; Saavedra, M.; 2006) The space is opened to generate new explanations, and it is *forced* to establish new connection guidelines to rearrange the world, extend the view, and open the perceptual arches (Varela et al, 1992; Bateson, 1972). The transformation requires the student to bring into his history a new world that becomes embedded in his body (*embodied*), to take action; it is the body that is affected when practice changes are required (Saavedra y García, 2006; Varela et al, 1992; García y Saavedra, 2014; García, 2009).

The main objective of this technology is to trigger the second order learning ability (Saavedra y García, 2013) of the participants through the choreographic process of being an observer and an enactor. An observer because he can distinguish and reveal the worlds that are co-created in the interactions, and enactor because he acquires the ability to create emergent conditions according to the context in which the interaction occurs.



The management of coexistence and the conflict situations are managed in the laboratory by observing the interactional choreographies (García y Saavedra, 2014) and approaching them from the ontological dimensions that they involve:

- The Body (Cuerpo) is the geographic space in which the interaction is received and is located.
- The acceptance or denial towards the Other is constructed in the Language. Observing and self-observing one's own language implies seeing oneself in the responsibility of the worlds that are created (García y Saavedra, 2014; García y Salazar, 2012).
- The Emotions are at the base of the actions. Every human act is generated by an emotion that motivates and projects it. The emotions inhabit the body: there we feel them, we enjoy them, and we suffer them. What emotions can we identify in the conflict that is lived or is observed? What actions arise from this thrill? What consequences do these actions have for this particular context?
- Our personal History is triggered automatically in coexistence. What landmarks, distrusts, fears, models, are in my history and are manifested in my interactions?
- How are these experiences mobilized or paralyzed in the face of a conflict?
- Eros is the force that allows to create, come out of oneself to meet the Other in seduction, in pleasure, in tenderness, in his care, and in the care for the relations. Listening sensually (with all the senses) and opening honest conversations activates the eros. What relations do we want to care for in the coexistence? Who do we have to listen to?
- Silence is a human resource that opens up different settings of existence. Spirituality is a dimension that feeds on silence; silence is present when there is interest for the Other; however, in a conflict silence can seem to be a punishing resource: with silence I can deny the Other, I provoke him and nullify him, but I also hide away. Leaving the silence means *moving* the conversations. Which conversations are missing? What design can I make from these conversations?

The students observe that each human being or group generates from these dimensions a way of interacting that triggers responses in the other and viceversa, and that entering pedagogically into this space means opening conversations from one's own CLEHES, activating each dimension in the search for a creative design, that observes the present and questions itself for its future consequences to decide and take responsible actions (García y Saavedra, 2014; Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013; Maturana, 1983).

The purpose of the CLEHES technology is to create design conditions in autonomous identities, i.e., observers with the ability for self-regulation and organization in the face of situations that generate discomfort in the human activity systems for which they are responsible or in which they participate, in a continuous learning process. A community, an organization, or a human being have the possibility of recognizing

their resources and generate changes in their practices if they so desire. The key question is: What do we want to conserve and what do we want to change? The reply arises from a process of observation, self-observation, design, action, and learning on ourselves, and from the relations and networks in which we participate, which is not exhausted in the laboratory space, but is instead the initial stage of a process that is installed in the bodies of the participants.

#### **4.-CONCLUSIONS**

The laboratory and the ontological and enactive tool CLEHES constitute a high impact educational space. The written reports of the students and their later teaching and academic practice allow us to state that this program conserves and changes the perspective of coexistence, allowing the students to observe themselves as coauthors of it, with the ability to manage the interactions and incompatibilities of CLEHES (conflicts, violence) and propose different conversations. The most frequent associations with which the students begin this program, conflict-rupture or conflict-competence, are supported on distinction webs that lead to the culture of conflict in Chilean society, whose critical knot is constituted by the fear of relation and identity disintegration, an emotion that inhibits the exercise of discrepancy, stigmatizes the conflict, and denies any management possibility. These choreographies that have kept company with us historically from the origins of the Republic must now be placed at the center of the discussion and of the initial teaching formation to advance in what has turned into one of the most powerful educational challenges of the 21st century: learning to live together.

The attraction that this course generates, because of its practical application, is seen in the interest shown by the students in going more deeply into elective courses and in their degree work. Special emphasis on students of various undergraduate and graduate careers that identify in this way of making Management the new way of how to be more effective in their labor future, making up for the dissatisfaction related to the traditional management methods.

The way of conceiving this program has its reference point in two sources: an academic one associated with research and teaching (García, 2009), and another one, of intervention experiences made in Chile and in other countries, addressed at increasing the effectiveness of the groups, communities, and organizations that move in different contexts and are conceived as human activity systems (García y Laulié, 2010; Saavedra y García, 2013; García y Salazar, 2012).

CLEHES is a resource all human beings have, it is always available, it is free, and it offers the opportunity to design ethically the worlds that are longed for.

## EL USO DEL ESTUDIO DE CASO/S Y LA ELABORACIÓN DE INFORMES EN INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA. RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO

Sonia L. Borzi; Paula D. Cardós & María Florencia Gómez \*

### Resumen

Este trabajo focaliza en el uso del Estudio de Caso/s (EC) en la investigación psicoeducativa. Se enmarca en el proyecto de investigación *“Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”* (2015-2016)<sup>8</sup>, cuyo propósito central es realizar un estudio bibliográfico, de tipo exploratorio-descriptivo, sobre el uso de diseños de EC en investigaciones de diferentes ámbitos de la Psicología.

En este artículo profundizamos en aspectos relativos a este tipo de diseños en el campo de la investigación psicoeducativa. En el desarrollo de los EC, se identifican tres fases: proactiva, interactiva y postactiva, que permiten la profundización en los problemas o hechos educativos. La última fase conlleva a la delimitación del EC como producto o resultado de un proceso más amplio: supone la elaboración de informes mediante formas biográfico-narrativas a partir de la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad. Para ello, han de recogerse no sólo descripciones contextuales, sino también las voces de los sujetos, permitiendo experimentar un sentimiento “vivencial” del caso que favorece tanto su comprensión como la elaboración de lecciones aprendidas para futuras intervenciones.

**Palabras clave:** investigación psicológica, educación, estudio de casos, informe narrativo.

---

\* Profesoras de la Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: sborzi@satlink.com

<sup>8</sup> Programa de Incentivos, Facultad de Psicología, UNLP. Dir.: Dra. María José Sánchez Vázquez

# O USO DO ESTUDO DE CASO/S E RELATÓRIOS REFERENTES A PESQUISA EDUCACIONAL. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

## Resumo

Este trabalho enfoca o uso de Estudo de Caso (EC) na pesquisa Psicologia Educacional. É parte do projeto de pesquisa “Pesquisa Qualitativa em Psicologia Designs: caracterização e integração dos aspectos éticos e metodológicos do Estudo de Caso” (2015-2016), cujo propósito central é a realização de um estudo exploratório-descritivo bibliográfico, tipo sobre o uso de modelos de investigação do EC a partir de diferentes campos da psicologia. Neste artigo, nos aprofundamos em aspectos relativos a estes tipos de projetos no campo da investigação psico-educacional. No desenvolvimento do EC se identificam três fases: proativa, interativa e postactiva que permitem aprofundamento em atos educacionais A última fase envolve a definição do EC como produto ou resultado de um processo mais amplo: envolve comunicação por biografias narrativas partir da compreensão de um fato, acontecimento, individual ou em grupo em suas formas de singularidade. Para este fim, eles têm cobrado não apenas descrições contextuais, mas também as vozes dos sujeitos, permitindo a experiência de um sentido “existencial” do caso que favorece tanto a sua compreensão e/ou desenvolvimento de lições aprendidas para futuras intervenções.

**Palabras chave:** Pesquisa psicológica; Educação; Estudos de Caso; Relatório Narrativo.

## Introducción

Existen perspectivas diversas para delimitar la naturaleza y alcances de un Estudio de Caso/s (en adelante EC) (Archenti, 2007, Hernández Sampieri, Baptista Lucio y Fernández Collado, 2010, Montero, y León, 2007, Stake, 1998). El Banco Interamericano de Desarrollo-BID (2011) lo define como un diseño de investigación que posibilita la producción y aprehensión de conocimientos en las instituciones, así como la reflexión sistemática y conjunta de los integrantes de equipos de trabajo, con la finalidad de obtener *lecciones aprendidas* e intervenir de la mejor manera. Las *lecciones aprendidas* se definen, a su vez, como el conjunto de saberes sistematizados, que se desprenden como consecuencia de la reflexión sobre un programa, un proyecto o una experiencia, realizados en una institución u organización (BID, 2008).

Permiten identificar aspectos exitosos o deficientes de las acciones llevadas a cabo (fortalezas y debilidades); reconocer y resolver los problemas que se fueron

suscitando en el curso de la acción, así como mejorar la toma de decisiones y establecer pautas para intervenciones futuras. Según Pérez Serrano (1998), el objetivo básico de este tipo de estudios es la comprensión del significado de una experiencia.

Las definiciones señaladas en el párrafo anterior, nos llevan a considerar la pertinencia del uso de los EC en las instituciones educativas, tanto como práctica de evaluación de proyectos implementados, como por su potencialidad para el diseño de futuras estrategias eficaces y ajustadas a un contexto específico. Teniendo en cuenta los múltiples entrecruzamientos entre el campo de la orientación escolar y la investigación psicoeducativa, así como nuestra trayectoria académica y profesional vinculada a esos campos, nos proponemos analizar los diferentes usos de los EC en psicología educativa, profundizando en lo que se ha denominado “fase postactiva” o momento de elaboración del informe final, de donde se desprenden las *lecciones aprendidas*.

El marco en el cual desarrollamos este trabajo corresponde a un proyecto de investigación **más amplio** cuyo propósito fundamental es realizar una indagación sobre los diferentes diseños de investigación en Psicología, particularmente el EC. Se trata de un estudio bibliográfico, de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a sistematizar información con el fin de identificar las propiedades y características de este diseño en los distintos ámbitos de la Psicología.

En trabajos anteriores (Borzi, Gómez y Cardós, 2015, Cardós, Borzi y Gómez, 2016), nos centramos en los diversos usos del EC en la psicología del desarrollo y la psicología educativa. En ellos realizamos una revisión bibliográfica en torno a distintas definiciones de los EC, su caracterización y finalidades, con el objetivo de explicitar los beneficios y aportes de este tipo de diseño especialmente en el ámbito de la investigación educativa. Retomamos aquí algunos de esos planteos y reflexiones, para profundizar en el momento de elaboración del informe final y sus potencialidades.

### Caracterización del Estudio de Caso/s

En Ciencias Humanas y Sociales, como en el resto de las disciplinas, se produce conocimiento fundamentalmente a partir de tareas de investigación. En términos generales, consideraremos a la investigación como un proceso que permite articular en la acción una serie de prácticas y decisiones -sean explícitas o no-, para conocer una situación de interés. Posibilitan diseñar y planificar dicho proceso, con el fin de convertirlo en algo **más controlable** (Piovani, 2007).

El término *diseño de investigación* puede ser utilizado en dos sentidos: por un lado, restringido a los aspectos metodológicos, vinculados específicamente a las decisiones de recolección e interpretación de datos; se equipara así a los procedimientos técnicos seguidos. Por otro lado, se lo entiende como una instancia analítica y reflexiva, donde se articula lógicamente los componentes que forman parte del proceso en su conjunto, es decir, el diseño corresponde a un proceso científico

flexible que incluye las preguntas de investigación, los propósitos, la fundamentación ontoepistemológica, los métodos y los medios evaluativos para lograr un estudio de calidad (Mendizábal, 2006).

Respecto de las definiciones de EC también podemos encontrar diferencias. Para Archenti (2007), es un *diseño de investigación* en el cual se estudian los vínculos entre diversas propiedades y las relaciones de las variables en uno o pocos casos. Lo considera como un abordaje multimétodo de un fenómeno complejo, donde predominan los análisis cualitativos, pero sin excluir el uso de métodos estándar o cuantitativos de medición. Asimismo, propone que el investigador explicita los criterios de selección del/los caso/s y su interés por los mismos, ya sea que hayan sido elegidos por él, o que provengan desde afuera del ámbito de investigación.

Por su parte, López González (2013) considera que el EC es:

“la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano (...) especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo que se requiere múltiples fuentes de evidencia” (2013, p. 140).

Como podemos observar, esta última definición se centra mucho más en el objeto de investigación y sus relaciones contextuales, que en el método o diseño en sí mismo.

En el relevamiento bibliográfico realizado para este trabajo, aparecen otras acepciones del EC cuando se trata de su aplicación en la investigación educativa, que analizaremos a continuación.

## **El EC en la investigación educativa**

En investigación educativa el uso de EC se vincula a diversas tradiciones, que encuentran en la observación en terreno y en la profundización de situaciones particulares la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas, a partir de la relación generada con los participantes. Entre esas tradiciones, se mencionan la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía y sociología de la comunicación y el interaccionismo simbólico (Martínez Bonafé, 1988).

En el ámbito anglosajón, la investigación educativa a través del EC posee un desarrollo importante. Se comienza a utilizar con el fin de evaluar e investigar la puesta en práctica de innovaciones curriculares a partir de modelos metodológicos de carácter cualitativo y etnográfico. A partir de una conferencia desarrollada en Cambridge en 1972, cuyo propósito fue investigar modelos no tradicionales de evaluación curricular, se señaló al EC como un término “paraguas” que refiere a una familia de métodos y técnicas de investigación centrados en un estudio profundo de un determinado ejemplo o caso (Martínez Bonafé, 1988; Pérez Serrano, 1998).

Según Simons (2011) la observación, la entrevista y el análisis documental, se podrían considerar como los principales métodos que se utilizan en la investigación con EC cualitativo, y señala su potencial para el desarrollo de las instituciones. La autora puntualiza que la evaluación externa de programas innovadores a partir del EC demostró que las novedades estaban destinadas al fracaso si no contemplaban las diferencias contextuales y culturales locales, y el reconocimiento de la interpretación que profesores y alumnos realizaban del currículum. Resultaban necesarias alternativas que incluyeran las perspectivas de los participantes, que fueran receptivas de las necesidades del público, y fueran sensibles al proceso y dinámica de implementación e interpretación de los sucesos en sus propios contextos sociopolíticos. El EC cumpliría con los requisitos expresados, brindando información verdaderamente relevante.

Por otra parte, se encuentran los estudios centrados en el conocimiento práctico del profesor -en el marco de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes-, que en muchos casos dieron lugar a investigaciones basadas en EC. Así, Feldman (1999) sostiene que la noción de “conocimiento práctico” influyó en la orientación del trabajo teórico y de investigación, impulsando la tendencia a describir al conocimiento del profesor como articulado con la experiencia que guía la acción práctica. El pensamiento docente, obviamente no directamente accesible, requiere de procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica. Por este motivo es importante señalar la pertinencia del EC, puesto que la intencionalidad de la investigación basada en ellos se vincula a la comprensión del significado de una experiencia singular (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

La investigación educativa se caracteriza, según Sabariego Puig y Bisquerra Alzina (2009), por la flexibilidad y heterogeneidad de metodologías y resultados, considerando la complejidad de su objeto de estudio, el contexto en el que se desarrolla y la formación científica de aquellos que la practican. A su vez, Sabariego Puig, Massot Lafon y Dorio Alcaraz (2009), señalan que el EC en el campo de la investigación educativa forma parte de las tradiciones de investigación y paradigmas interpretativos, incluido dentro del conjunto de metodologías de corte cualitativa e ideográfica. Lo definen como un método de investigación cualitativa que supone el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. En la misma línea, indican que:

“para algunos autores (Wolcott, 1992, Rodríguez, Gil y García, 1996) el estudio de casos no es una opción metodológica con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información” (p. 309).

Resulta importante señalar que autores como Martínez Bonafé (1988), Pérez Serrano (1998) o Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012), consideran al EC tanto método de investigación como estrategia de formación. Asimismo, refieren a su uso a manera de instrumento de diagnóstico previo a intervenciones de tipo jurídico, clínico y educativo. Pérez Serrano (1994), por su parte, profundiza en el EC a modo de mé-

todo didáctico, como forma de aprendizaje grupal, sistemático y continuo, que intenta vincular lo que se aprende con lo que se vive, es decir, el saber teórico con la experiencia. El análisis del caso supone la comprensión del escenario y/o acontecimiento problemático e intenta conceptualizar la praxis y la toma de decisiones adecuada para la resolución de la situación planteada.

Con respecto a las diversas definiciones sobre el uso de EC en el campo de la investigación y evaluación educativa, Simons (2011) puntualiza que las diferencias estarían en “las preferencias filosóficas, metodológicas y epistemológicas” de cada investigador, y de sus tradiciones disciplinares (p. 41). Destaca que no existe una forma de investigar mediante el EC que sea la correcta, sino que es importante estar abierto a lo que convenga al propio investigador y al tema de su estudio; es decir, la metodología no define al caso, pero configura la forma de un determinado estudio. Asimismo, considera al EC como una investigación en profundidad y desde múltiples perspectivas, de un proyecto específico, una política, una institución, un programa, un sistema -todos posibles casos-, en su particular contexto cultural y político.

Este tipo de estudios se caracteriza por un diseño abierto y flexible, con la posibilidad de modificar el centro de atención en función de una progresiva comprensión del caso, de sucesos imprevistos, o de un cambio de prioridad por parte de los interesados o del investigador del tema. La identificación de las preguntas o problemas de investigación, la metodología general, los criterios para la elección de los participantes, y los procedimientos éticos que aseguren que estos últimos reciban un trato justo, son algunos de los factores que se deben tener en cuenta al diseñar un caso. Finalmente, la autora concluye que el enfoque de EC es útil en investigación educativa porque involucra a muchos públicos, a quienes les resulta accesible. Al utilizar métodos cualitativos, permite recolectar las opiniones de participantes e interesados, integrarlos en el proceso, y representar diferentes intereses y valores. Además, los informes resultantes se componen de observaciones naturalistas y datos obtenidos en entrevistas, escritos en el lenguaje de los participantes; esto permite elaborar conclusiones que otros pueden reconocer como propias y utilizarlas como base para futuras acciones.

### **Las potencialidades del EC en el campo educativo**

Son diversas las razones por las cuales se sostiene la elección del EC en una investigación educativa. Entre ellas, se encuentran: a) el carácter crítico, dado que posibilita confirmar, ampliar y/o modificar el conocimiento sobre el objeto de estudio; b) el carácter de unicidad, en tanto el interés reside en el objeto en sí mismo; y c), el carácter revelador, porque aporta información relevante sobre un fenómeno peculiar y relativamente desconocido. A estas ventajas, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) agregan que la selección de casos supone ciertos criterios complementarios, entre ellos la facilidad para acceder al mismo y posibilidad de establecer una fluida relación con los informantes.



Martínez Bonafé (1988) señala que los EC constituyen un procedimiento en tres fases, que ofrece el beneficio de permitir profundizar en una serie de problemas o hechos educativos: las fases proactiva, interactiva y postactiva. En la primera de ellas, se analizan los fundamentos epistemológicos que definen el problema o caso, y los criterios por los que se selecciona un caso. Sobre esa base, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar, la información disponible, las características e incidencias posibles del contexto donde se desarrollará el estudio, los recursos disponibles, las técnicas más adecuadas, la previsión de tiempos y los modos de seguimiento general de la investigación. El trabajo de campo constituye la fase interactiva, incluyendo los procedimientos y las técnicas cualitativas seleccionadas para el desarrollo del estudio. Resulta fundamental aquí la triangulación como procedimiento para contrastar la información obtenida desde las diversas fuentes. Finalmente, la fase postactiva consta de la elaboración del informe final, de carácter etnográfico, donde se detallan los resultados, las reflexiones críticas y las conclusiones sobre el problema o caso estudiado. Profundizaremos en esta fase y en las características que debería presentar el informe de investigación.

### **Fase postactiva del EC, o momento de elaboración del informe final**

Tal como acabamos de expresar, según Martínez Bonafé (1988) el informe final en este tipo de investigaciones, tendría un carácter etnográfico, que reúne resultados, reflexiones y conclusiones. Es el momento en el que cobra centralidad la relación entre el investigador y el/los participante/s del estudio. Considerando que en los EC se suelen encontrar historias respecto de las experiencias de las personas sobre hechos y contextos, recurrir al informe narrativo facilita la comprensión del caso. En otras palabras, “narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social” (Bolívar Botía, 2002: 560). Cabe mencionar que en los EC, la idea de “estudio” se sostiene en una ambigüedad inicial, ya que puede hacer referencia al fenómeno investigado, al proceso de investigación, o al resultado del mismo. Tanto fenómeno, como proceso y resultado, adquieren conjuntamente la forma de relato.

El EC como producto o resultado supone una elaboración mediante formas biográfico-narrativas para presentar información detallada sobre un sujeto o grupo. Para ello, han de recogerse no sólo descripciones contextuales sino también las voces de los sujetos.

Los relatos pueden ser únicos, múltiples o paralelos. Los primeros se corresponden al caso intrínseco, aquel en el que se pretende un mejor conocimiento de una situación particular. Los segundos remiten al entrecruzamiento de voces sobre un determinado entorno o contexto para comprenderlas. En última instancia, las diferentes voces son puestas en paralelo alrededor de una cuestión o tema con el objeto de ampliar el conocimiento sobre el mismo.

La vinculación entre EC e investigación biográfico-narrativa se establece porque el primero, al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, toma la forma de una investigación biográfico-narrativa tanto en su proceso de investigación como en su informe. A su vez, el tipo de investigación señalado focaliza en casos singulares pretendiendo desvelar un contexto de vida específico. Tanto el aspecto temporal como la trama argumental sobre el contexto constituyen lo que acercan el informe del caso a una narrativa biográfica (Bolívar Botía, 2002). En esa misma línea, Zeller (1998) refiere a las prácticas en la investigación educativa sobre la base de EC y específicamente a las estrategias narrativas en los mismos, señalando dos supuestos acerca del informe de casos. El primero es que el principal objetivo de un informe de caso es crear comprensión, crear nuevos sentidos; el segundo es que la narrativa del caso debe ser un producto en vez de un registro de la investigación.

Según Pérez Serrano (1998), la elaboración del informe etnográfico y final sobre el caso estudiado puede ser descriptivo, interpretativo y/o evaluativo. Cuando es descriptivo, se ahonda en detalles sobre el objeto de estudio sin fundamentación teórica previa ni propósito de establecer generalizaciones. Si es interpretativo, se realizan descripciones ricas y densas con el propósito de ilustrar, defender o desafiar ciertos presupuestos teóricos. La abstracción y conceptualización, en este tipo de estudio, pueden abarcar desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría. Finalmente, en los estudios evaluativos se describe, explica y se emiten juicios. En síntesis, “aunque algunos estudios de casos se caracterizan por ser puramente descriptivos, la mayoría son una combinación de descripción y evaluación o de descripción e interpretación (Pérez Serrano, 1998, p. 99).

Simons (2011) considera el informe final como una forma de contar la historia del desarrollo y la experiencia de un caso concreto. Con el término “historia” refiere a dos sentidos: por un lado, a la estructura narrativa con la que el investigador interpreta el caso; y por otro lado, a la forma específica con que la plasma en el informe escrito. Propone que en el informe final se delimiten los alcances y el contenido del relato y se explicita la composición de la base de datos, es decir, cuál es la fuente de datos, cómo se obtuvieron, quién las relevó y cuándo, además de indicar el número de anotaciones de campo y observaciones.

Asimismo, señala que hay distintas formas de organizar y presentar los datos, que dependen del propósito del estudio pero también del estilo que privilegie el investigador. Presenta los siguientes modelos de informes, que no son formas diferenciadas precisas:

- Formales: son una secuencia lineal del relato, con un guión histórico y una organización cronológica de los datos; esta forma es la más usual en las investigaciones sociales y educativas.
- Descriptivos: implican al lector en el relato, sin introducir interpretaciones densas. La historia no tiene un inicio estipulado sino que refleja cómo se van entretejiendo los datos con “los collages de distintas voces” (p. 208), con ob-

servaciones y entrevistas, presencias breves de personas (a través de frases, fotos, imágenes), exposiciones narrativas, etc., desde la perspectiva de los distintos sujetos implicados.

- Dirigidos por las conclusiones: el objetivo es más analítico y explicativo, donde la teoría utilizada es la del propio caso. Se enuncia la conclusión y se pasa a contar la historia con detallados fragmentos de entrevistas, notas de campo, etc.
- Interpretativos: la historia sigue la interpretación del investigador a través de asuntos, imágenes, metáforas o el recurso que se elija. Son historias densamente entrecruzadas, por lo que tiene más visibilidad y convicción la coherencia de la historia que los datos.
- Contadores de historias: tiene como fin generar sentimientos y estimular la imaginación del lector tal como sucede en los relatos de ficción y en la tradición del relato oral.
- Película documental: es un formato usual utilizado en investigación y evaluación educativa. Los extractos de entrevistas y observaciones se filtran, editan y reordenan encuadres y episodios como lo haría el cineasta. Surge de la inmersión en el campo y de formas tanto cognitivas como intuitivas de conocer.
- Formas artísticas: el uso de la música, la pintura, la poesía o la expresión teatral, entre otras formas de expresión, para contar una historia y las conclusiones de una investigación.

Finalmente, Simons (2011) indica que todo estudiante e investigador novel que utiliza el EC puede hacer uso de los recursos de la literatura, del periodismo o de las biografías para aprender a estructurar la historia del caso a contar; sin embargo, eso no debe hacer olvidar las implicancias éticas, ya que es la historia de personas reales y no un relato de ficción o una mera producción artística.

Para Ceballos-Herrera (2009), el EC es un enfoque que pertenece al paradigma cualitativo interpretativo. Presenta una estructura para el informe final con tres capítulos: I. Introducción, II. Procedimiento metodológico, y III. Hallazgos. La novedad en esta propuesta es incluir un apartado en el capítulo I donde sugiere al investigador relatar su formación académica, su orientación filosófica, su experiencia profesional y el conocimiento del tema que lo llevaron a seleccionar el EC.

En el informe final se recurre a descripciones densas que toman el formato de historias; estas permiten al lector deducir significados singulares y construir generalizaciones naturalistas a partir de una experiencia vicaria. Tanto los participantes como el investigador se hacen presentes en este relato: los primeros, a través de fragmentos de diálogos y de frases; y el investigador, a partir de la introducción de epílogos, comentarios y notas al pie de página. El investigador utiliza un relato personal y literario, con una descripción vívida del lugar y las situaciones. La narrativa del informe debe ofrecer al lector la experiencia de “haber estado allí”, transportándolo al lugar, situándolo en el contexto, y trayendo la voz de los participantes a través de frases de ellos entrelazadas en el relato. No presenta una investigación neutral y objetiva, sino que intenta transmitir lo complejo y único del caso en su contexto.

La construcción del informe como texto narrativo implica llevar a cabo una interpretación hermenéutica en la que cada parte cobra significado en relación a la totalidad mientras que ésta depende de cada una de ellas. La historia del caso es el producto de la selección de episodios, voces y observaciones pero particularmente de su ordenación y conjunción. El investigador se esfuerza por dar sentido a lo vivido y recogido, hallándose entre las experiencias y los textos de campo (Bolívar Botía, 2002).

## Algunas conclusiones

Al focalizar en el EC en el marco de la investigación educativa, apreciamos que distintos autores refieren al mismo como modalidad de investigación pero también como metodología para la formación de profesionales, incluyendo al psicólogo que trabaja en este campo. A su vez, se plantea que el EC permite la profundización respecto de un sujeto o realidad de carácter único con finalidad diagnóstica, terapéutica u orientadora.

Al centrarnos en la investigación a partir del diseño de EC es importante tener en cuenta que la producción de conocimiento sobre educación supone una mezcla de conocimiento teórico y acción práctica, obtenido a través de métodos que se adecúan a su naturaleza dinámica y con la participación de aquellos que se disponen a transformarla (Bisquerra Alzina, 2009).

El breve recorrido bibliográfico realizado nos permite concluir que el uso de diseños de EC en el campo educativo presenta numerosos beneficios y potencialidades. Entre ellos, permite diseñar estrategias de intervención-acción ajustadas a un diagnóstico lo más realista posible sobre un contexto específico, teniendo en cuenta los roles y funciones de los diferentes actores involucrados.

Finalmente, podemos señalar que el informe narrativo sería el más adecuado para la presentación del informe final de una investigación en base a diseños de EC, puesto que permite experimentar un sentimiento “vivencial” del caso, favoreciendo tanto su comprensión como la elaboración de lecciones aprendidas para futuras intervenciones.

Enviado: 20-6-2016

Revisión recibida: 8-8-16

Aceptado: 2-11-2016

## Referencias

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), art. 14, 1-12. Disponible en: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-Jose-Luis\\_SanFabian.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-Jose-Luis_SanFabian.pdf)

- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Comps.) *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Buenos Aires: Emecé.
- Banco Interamericano de Desarrollo, Sector de Conocimiento y Aprendizaje (Marzo, 2011). *Pautas para la elaboración de Estudios de Caso*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/6434>
- Banco Interamericano de Desarrollo, Sector de Conocimiento y Aprendizaje (Octubre, 2008). *Notas de Lecciones Aprendidas*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/5358?locale-attribute=es>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor CLXXI*, 675, 559-578. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1046/1053>
- Borzi, S., Gómez, M. F., y Cardós, P. (2015). La Implementación del Estudio de caso/s en Psicología del Desarrollo: primer relevamiento bibliográfico. *Memorias del IV Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. "Cultura y Subjetividad: La Psicología Interpelada"* (pp. 1-9). Tucumán: Facultad de Psicología, UNT.
- Cardós, P., Borzi, S., y Gómez, M. F. (2016). Relevamiento bibliográfico sobre el uso del Estudio de Caso/s en investigación psicoeducativa. *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación y XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (Tomo 4, pp. 56-58). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (58), 139-144. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1356/35630150004.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. Disponible en: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf)
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.

- Montero, I., & León, O. G. (2007). A Guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7(3), 847-862.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piovani, J. I. (2007). El diseño de investigación. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-85). Buenos Aires: Emecé.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sabariego Puig, M., y Bisquerra Alzina, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I., y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina, (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid: Morata.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. Le Compte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). New York: Academic Press.
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

## THE USE OF THE CASE/S STUDY AND REPORTING ON EDUCATIONAL RESEARCH. LITERATURE REVIEW

*Sonia L. Borzi; Paula D. Cardós & María Florencia Gómez \**

### Abstract

This work focuses on the use of Case Study (CS) in Educational Psychology research. It is part of the research project "Qualitative Research Designs in Psychology: characterization and integration of ethical and methodological aspects of Case Study" (2015-2016), whose central purpose is to perform a bibliographic descriptive exploratory study, type on the use of CS research designs from different fields of psychology. In this article we delve into aspects such designs in the field of psycho-educational research: proactive, interactive and postactiva that allow deepening problems or educational facts. In the development of the CS, three phases are identified. The last phase involves the definition of the EC as a product or result of a larger process: it involves reporting by biographical narratives-from the understanding of a fact, event, individual or group in its singularity forms. To this end, they have collected not only contextual descriptions, but also the voices of the subjects, allowing experience an "existential" sense of the case that favors both their understanding and the development of lessons learned for future interventions.

**Keywords:** Psychological Research; Education; Case Studies; Narrative Report.

### Introduction

There are different perspectives to delimit the nature and range of a Case Study (from now on CS) (Archenti, 2007, Hernandez Sampieri, Baptista Lucio y Fernandez Collado, 2010, Montero, y Leon, 2007, Stake, 1998). The International Development Bank BID (2011) defines a CS as an investigation design which makes possible the production and understanding of knowledge at institutions and the joint systematic reflection of the participants of work teams to obtain *lessons learned* and take part in the best way. The *lessons learned* are defined as the combination of systematized knowledge which is deduced from the reflection of a program, project or experience developed in institutions or organizations (BID, 2008).

They allow identifying successful or deficient aspects of the actions developed (strengths and weaknesses), recognizing and solving the problems that appear during

---

\* Teachers of the Psychology School, National La Plata University. E-mail: sborzi@satlink.com

the course of actions, as well as improving the making of decisions and establishing the guidelines for further interventions. According to Perez Serrano (1998), the primary aim of these kinds of studies is the comprehension of an experience and its significance.

The above mentioned definitions take us to consider the accuracy of the use of CS at educational institutions, including the evaluation practice of implemented projects as well as its full potential for the design of further efficient and adjusted strategies to a specific context. Considering multiple intertwining between the field of school orientation and psycho-educational research, and our academic and professional experience related to those fields, we propose to analyze different uses of CS in educational psychology taking a close look at the post active phase, or final report elaboration phase, from which lessons learned are deduced.

The framework of this paper corresponds to a major research project whose main purpose is to make an investigation about different research designs on Psychology, in particular CS. It is about a bibliographic exploratory descriptive study focused on systematizing information to identify properties and characteristics of this design in different Psychology fields.

In previous works (Borzi, Gomez y Cardos, 2015, Cardos, Borzi y Gomez, 2016) we concentrated on different CS uses in Development Psychology and Educational Psychology. We made a bibliographic review of CS definitions, its characterization and aims. Our purpose was to specify the benefits and contributions of this type of design particularly in educational research. In this work, we pick up some of those issues and reflections to delve into in the final report and its full potential.

### **Case studies characterization.**

In Human and Social Sciences knowledge is developed from research tasks, as in the rest of disciplines. In general terms, we consider research as a process which allows to articulate in the action a series of practices and decisions, whether explicit or not, to get to know about a situation of interest that makes the planning and designing of the process possible, to make it something controllable (Piovani, 2007).

The term *research design* may be used in two senses, on the one hand, restricted to methodological aspects, related to the decisions of recollection and interpretation of information; in this sense, it is equal to technical procedures. On the other hand, it is understood as an analytical and reflexive instance where components that take part in the process are logically articulated, that is, the design corresponds to flexible scientific process that includes research questions, purposes, onto-epistemological grounds, methods and evaluative means to obtain a study of quality. (Mendizabal, 2006).

Some differences may be found in the definitions of CS. According to Archenti (2007), it is a *research design* in which the relations between different properties and the relations of variables in one or few cases are studied. She considers it as a multi-method approach of a complex phenomenon, where qualitative analyses take rele-



vance without excluding the use of standard and quantitative measurement methods. Archenti proposes that the researcher should make clear selection criteria of cases and their interests, if they are chosen by the researcher or if they come from outside of the research area.

Lopez Gonzalez (2013) considers that CS is:

“The empirical research of a phenomenon from which one desires to learn inside a common real context (...) specially useful when limits or edges between phenomenon and context are not entirely evident, and therefore it is required multiple sources of evidence” (2013, p. 140).

As we may observe, this last definition focuses much more on the object of research and its contextual relations than in the method or design itself.

In the literature we reviewed for this work, there appeared some other CS definitions when it deals with educational research and its application which we will analyze next.

### **CS in educational research**

The use of CS in educational research is related to different traditions that find in the observation field and in the deepening of particular situations based on the relations established with participants the possibility to obtain an exhaustive knowledge and qualitative phenomena, facts and problems. Among these traditions, we could mention ecological psychology, holistic ethnography, cognitive anthropology, ethnography and communicational sociology and symbolic interactionism (Martinez Bonafe, 1988).

In Anglo-Saxon area, educational research through CS has an important development. It is first used to evaluate and investigate from methodological qualitative and ethnographic models the implementation of practice and curricular innovations. In a conference which took place in Cambridge in 1972 with the purpose of researching no traditional models of curricular evaluation, it was pointed CS as “umbrella” term which refers to a family of research methods and techniques focused on thorough study of a particular example or case. (Martinez Bonafe, 1988, Perez Serrano, 1988)

According to Simons (2011) observation, interview and documental analysis, might be considered as the main methods which are used in CS qualitative research and Simons points out the potential to institutions development. The author specifies that external evaluation of innovative programs from CS showed that the news were destined to fail unless they considered contextual and local cultures and the acknowledgement of the interpretation that teachers and students made about the curriculum.

Some alternatives were necessary and they should include participants’ perspectives which were receptive to public needs and sensitive to the process and dynamics of implementation and interpretation of the events in their own sociopolitical contexts. CS would satisfy requirements providing truly relevant information.

On the other hand, some studies are focused on teacher's practical knowledge - as part of the investigation framework on teacher's process of thinking - that in many cases led to investigations based on CS. In this way, Feldman (1999) argues that the notion of "practical knowledge" influenced the orientation of theoretical work and investigation, encouraging the tendency to describe teacher's knowledge as articulated with the experience that guides practical action. Teacher's thought, which obviously remains inaccessible, requires distance processes, objectiveness and reflection about practice. It is important for this reason to point out the CS appropriateness since investigation intentionality based on them is related to meaning comprehension of a particular experience. (Alvarez Alvarez y San Fabian Maroto, 2012).

According to Sabariego Puig y Bisquerra Alzina (2009), educational research is characterized by the flexibility and heterogeneity of methodologies and results, minding the object of study complexity, the context where it takes place and the scientific training of those who carry it out. At the same time, Sabariego Puig, Massot Lafon and Dorio Alcaraz (2009) point out that CS in the field of educational research is part of research traditions and interpretative paradigms included in the qualitative and ideographic methodologies. They define CS as a qualitative research method which implies a systematic and in-depth examination of cases of a phenomenon, understood as unique social entities or educational entities.

Along the same lines they indicate that:

"For some authors (Wolcott, 1992, Rodriguez, Gil y Garcia, 1996) case study is not a methodological option with entity in itself but it is a design strategy of research which allows selecting the object/subject of study and the real scenery that is constituted into an information source". (p. 309.)

It is important to point out that authors like Martinez Bonafe (1988), Perez Serrano (1988) or Alvarez Alvarez y San Fabian Maroto (2012), consider that CS is a research method as well as a training strategy. Likewise, they refer to CS use as a way of diagnostic instrument previous to legal, clinical and educational interventions. Perez Serrano (1994) goes deeper on CS and uses it as a didactical method as a means to group, systematic and continuum learning which tries to relate what is learned with what is experienced, that is to say, theoretical knowledge with experience. The case analysis assumes the scenery and/or problematic situation comprehension and tries to conceptualize the praxis and the appropriate decisions making to solve the suggested situation.

With regard to different definitions about CS uses in the research and educational evaluation fields, Simons (2011) specifies that these differences would be in "philosophical, methodological and epistemic preferences" of each researcher and of their disciplinary traditions (p. 41). The author emphasizes that there is no correct way to investigate through CS, but that it is important to be open to the convenience of researcher and the subject of his/her study, that is to say, methodology does not define the case but it shapes the way of a particular study. Also Simons considers CS as a

thorough research and from multiple perspectives of a specific project, politics, an institution, a program, a system, all possible cases, in its particular cultural and political context.

This kind of studies has an open and flexible design with the possibility to modify the centre of attention dependent on a progressive comprehension of the case, the unexpected events, or of the priority change of interested people or the researcher of the subject. The identification of questions or problems of the research, general methodology, participants' selection criteria and the ethical procedures which make sure that these participants receive a fair treatment, are some of the factors to consider at the moment of designing a case.

Finally, the author concludes that CS approach is useful in educational research due to the fact that involves many people for whom it is accessible. By using qualitative methods, it allows recollecting the opinions of participants or interested people, including them in the process and representing different interests and values. Moreover, the resulting reports are formed by naturalistic observations and facts obtained from interviews, written in participants' language, which permits the elaboration of conclusions that other may recognize as own and use them as a ground for further actions.

### **CS full potential in the educational field**

There are various reasons to maintain the CS election in an educational research. Among them, there are: a) the critical nature, since it makes it possible to confirm, extend and/or modify the knowledge on object of study, b) the uniqueness nature, as the interest lies in the object itself, and c) the revealing nature, because it gives some relevant information about a peculiar and relatively unknown phenomenon. To these advantages Alvarez Alvarez y San Fabian Maroto (2012) add that cases selection involves some complementary criteria, among them, the facility to access to it and the possibility to establish a fluent relation with the informants.

Martinez Bonafe (1988) points out that CS involves a three phases procedure that offers the benefit to allow delving into a series of problems or educational facts: proactive, interactive and postactive phases. In the first one, the epistemological bases are analyzed which define the problem or case, as well as the criteria for the selection of a case. On this ground, the intended objectives, the available information, the characteristics and possible effects of context where the study will take place, the available resources, the most adequate techniques, time estimation and the ways of general follow-up of the research are proposed. Field work involves the interactive phase, including procedures and qualitative techniques selected to develop the study. It results essential the triangulation as a procedure to contrast obtained information from different sources. Finally, the postactive phase consists of the final report development, with ethnographic nature, where results, critical reflections and conclusions from problem or study case are mentioned. We will delve into this last phase and in the characteristics that should present the final report.

## **CS postactive phase or final report elaboration.**

As we just mentioned, according to Martinez Bonafe (1988) the final report in these kinds of researches would have an ethnography nature that gathers results, reflections and conclusions. At this specific moment, the relation between researcher and participants gains central importance.

Taking into account that in CS one tends to find stories about people experience about facts and contexts, resorting to the narrative report helps in the comprehension of the case. In other words, "people narratives and researchers' narratives, phenomena and methods productively merge to understand social reality" (Bolívar Botia, 2002, p. 560).

It should be noted that in CS the idea of "study" is held on an initial ambiguity because it could refer to the phenomenon investigated, to the research process or to the result itself. Phenomenon as well as process and result together obtain the form of narrative.

CS as product or result involves development through biographical-narratives means to present detailed information of a subject or group. To do so, it may be necessary to collect not only contextual descriptions but also subject's voices.

The narratives can be unique, multiple or parallel. The first ones correspond to the intrinsic case that in which it is expected a better knowledge of a particular situation. The second ones refer to the intertwining of voices about a specific environment or context to understand them. At last, different voices are put together in parallel around a topic or issue to increase its knowledge.

The correlation between CS and biographical narrative is established because the first, searching for the understanding of a fact, event, individual or group in its singularity, takes the form of a biographical narrative research in its investigation process as well as in its report. At the same time, this kind of research focuses on singular cases which pretend to reveal a specific context of life. Both the temporary aspect and plot about the context is what bring the report case closer to a biographical narrative. (Bolívar Botia, 2002). Also, Zeller (1998) refers to the practices in educational research on the base of CS and particularly to the strategies of narratives in them, noting two assumptions about cases report. The first one is that the main objective of a case report is to create understanding, to create new senses; the second one is that case narrative should be a product instead of a register of research.

According to Perez Serrano (1998), the development of ethnographic and final report about the case under study could be descriptive, interpretative and/or evaluative. As descriptive, it focuses on details about the objective of study without previous theoretical grounds or purpose to establish generalizations. If interpretative, richer and deeper descriptions are made to illustrate and protect or dare certain theoretical assumptions. The abstraction and conceptualization in this kind of study may cover from suggestion of relations between variables to a construction of a theory. Lastly, on evaluative studies there are descriptions, explanations and judgments emissions. To

sum up, “although some case studies are characterized to be purely descriptive, most of them are a combination of description and evaluation or description and interpretation” (Perez Serrano, 1998, p. 99).

Simons (2011) considers that the final report is a way to tell the story of the development and the experience of a specific case. With the term “story” the author makes reference to two senses, on the one hand, to the narrative structure with which the researcher interprets the case, and on the other hand, to the specific way with which it is expressed in the written report. The author proposes, in the final report, to delimit the scope and the content of the narrative and to specify the composition of database, that is to say, which was the source of information, how they were obtained, who surveyed the information, and when, besides indicating the number of field notes and observations.

Likewise, Simons points out that there are different ways of organizing and presenting facts, which depend not only on the purpose of the study but also on the researcher’s style.

Simons introduces the following models of reports, which are not different accurate forms:

- **Formal:** a linear sequence of a narrative, with a historic script and a chronological organization of information. This is the most usual way in social and educational researches.
- **Descriptive:** the reader is involved in the story, without introducing dense interpretations. The story has no stipulated beginning but it reflects how the information is mixed up with “collages of different voices” (p. 208) with observations and interviews, short presence of people (through phrases, photographs, images), narrative expositions, etc., from perspectives of the different subjects involved.
- **Lead by conclusions:** the objective is more analytical and explanatory. The theory used is that of the case itself. Conclusion is stated and the story is told with detailed fragments of interviews and field notes, etc.
- **Interpretative:** the story follows the researcher’s interpretation through issues, images, metaphors or the resource chosen. Stories are deeply intertwined and that’s the reason why the coherence of the story has more visibility and certainty than the information.
- **Story tellers:** the aim is to arouse feelings and stimulate the reader’s imagination as it happens in fiction tales and in oral tales tradition.
- **Documentary film:** a common format used in educational research and evaluation. Parts of interviews and observation are filtered, framing and episodes are edited and reorganized as a filmmaker would do. It comes from the immersion in the field and from cognitive and intuitive ways of knowing.
- **Artistic forms:** the use of music, paintings, poetry or theatric expression, among others expression forms to tell a story and the conclusions of research.

Finally, Simons (2011) points out that every student or novel researcher who uses CS may use literature, journalism or biographies resources to learn how to structure a case story to tell, however, we must not forget ethic implications since it is the story of real persons and not a fiction tale or a mere artistic production.

For Ceballos Herrera (2009) CS is an approach that belongs to the qualitative interpretative paradigm. The author presents a structure for final report with three chapters: I. Introduction, II. Methodological procedure, and III. Discoveries. The new aspect in this proposal is to include a section in chapter I where the author suggests the researcher to tell his/her academic training, philosophical orientation, professional experience, and knowledge of the subject that led him/her to select the CS.

In final report one resorts to thick descriptions which take the format of stories, these allow the reader to deduce singular meanings and build naturalistic generalizations from vicar experience. Both participants and researcher are present in the story, the first ones through fragments of dialogues and phrases, and the researcher from introduction of epilogues, commentaries and foot notes. The researcher uses a personal and literary narrative with a vivid description of the place and situations. The narrative of the report must offer the reader such experience of "having been there" taking the reader to the place, placing him/her in the context, and bringing participants voice through phrases of them mixed in the story. It does not introduce a neutral or objective research; it intends to transmit the complexity and uniqueness of the case in context.

The elaboration of the report as narrative text involves carrying out a hermeneutic interpretation in which each part gets its meaning in relation to the totality while this one depends on each one of them. The story of the case is the product of selection of episodes, voices and observations but mainly of its order and conjunction. The researcher makes a great effort to give sense to the experienced and gathered, finding him/herself between experiences and field texts (Bolívar Botía, 2002).

## **Some conclusions**

Focusing on CS in an educational framework, we appreciate that different authors refers to the CS as a research method but also as a methodology for the training of professionals, including psychologists who work in this field. Also, CS allows to delve into a subject or reality of unique character with diagnostic, therapeutic and orienting aim.

As we concentrate on research based on CS, it is important to consider that the production of knowledge about education supposes a mixture of theoretical knowledge and practical action, which is obtained through methods adjusted to its dynamic nature and with the participation of those who are willing to change it (Bisquerra Alsina, 2009).

This brief bibliographic review allows us to conclude that the use of CS designs in educational field presents many benefits and a full potential. Among them, it allows designing strategies of intervention-action adjusted to the most realistic diagnosis

possible on a specific context, taking into account roles and functions of different involved authors.

Finally, we may point out that the narrative report would be the most appropriate for the presentation of the final report of an investigation based on CS design, since it allows to experience an “experiential” feeling of the case, promoting not only its comprehension but also its elaboration of lessons learned for further interventions.





# **TRANSFERENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**



## VOLVER A ELEGIR: ELABORACIÓN DE PROYECTOS PERSONALES CON JÓVENES PRIVADOS DE LA LIBERTAD

*Teresita Chá\* & Mariela Quiroga\*\**

### Resumen

El presente trabajo desarrolla una propuesta de intervención orientadora con jóvenes entre 18 y 25 años próximos a su excarcelación, detenidos en unidades penitenciarias de la Ciudad de La Plata.

Con estrategias propias de la especialidad y el aporte de otros saberes disciplinarios, el proyecto se dirige al aprendizaje de herramientas que permitan a estos jóvenes, esbozar un proyecto de vida hacia el que puedan encaminarse en el trayecto de su re inserción comunitaria, personal, social y vincular. Pretende su consideración como sujetos críticos, que cuestionen sus condiciones de detención, y su realidad social para la construcción de alternativas de vida ante el egreso. Trabaja con sus contextos vinculares para abonar a la viabilidad de los proyectos que se elaboren a nivel individual. Intenta impactar en la reducción del grado de vulnerabilidad sociopenal, profundizando la co-construcción de estrategias de vida que rompan con lugares asignados desde la estigmatización y cristalizados en la negatividad. Contribuye a la restitución de una autoestima socialmente positiva, a la visibilización de potencialidades devaluadas o distorsionadas a partir de la experiencia del encierro, a la resignificación de las historias personales, familiares y sociales, minimizando las posibilidades de verse nuevamente involucrados en conflictos con la ley.

**Palabras clave:** Orientación; Cárceles; Reinserción comunitaria; Proyecto de vida

---

\* Directora del Centro de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: ritateresitacha@yahoo.com

\*\* Docente Cátedra de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: mari\_quiro@hotmail.com

# ESCOLHER NOVAMENTE. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PESSOAIS COM OS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE

## Resumo

Este trabalho desenvolve uma proposta de intervenção de orientação com jovens entre 18 e 25 anos próximos a sua liberdade do cárcere, detidos em unidades prisionais da cidade de La Plata.

Com estratégias próprias da sua especialidade e a contribuição de outros conhecimentos disciplinares, o projeto destina-se ao aprendizado de ferramentas que permitem a estes jovens, esboçar um plano de vida para que possam caminhar no trajeto de sua inserção comunitária, pessoal, social e vincular. Pretende, o mesmo, analisar os sujeitos críticos, que questionem suas condições de detenção, e sua realidade social para a construção de alternativas de vida ante seu regresso. Esta proposta trabalha com seus contextos vinculares para certificar a viabilidade dos projetos que são elaborados a nível individual. Estima este, impactar na redução do grau de vulnerabilidade sócio-penal, aprofundando na construção de estratégias de vida que desfragmentem lugares de estigmatizados e cristalizados na negatividade. Contribuem para a restituição de uma auto estima socialmente positiva, a visibilidade de potencialidades depreciadas ou distorcidas a partir da experiência da reclusão, a resignação de historias pessoais, familiares e sociais, minimizando as possibilidades de se verem novamente envolvidos em conflitos com a lei.

**Palavras chave:** Orientação; Prisões; Reinserção Comunitária; Projeto Vida

## 1. Introducción

El presente trabajo reconoce sus primeros antecedentes en diferentes propuestas programáticas desarrolladas en el marco del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología (UNLP), destinadas a trabajar la temática de la Orientación con poblaciones en condiciones de alta vulnerabilidad psicosocial. De estos numerosos trabajos, se desprende el proyecto denominado “*Volver a elegir; elaboración de proyectos personales con jóvenes privados de la libertad*”, acreditado y subsidiado por el Centro de Atención a la Comunidad de dicha Facultad, y desarrollado durante el período agosto 2014 / junio 2015. En 2016 fue nuevamente acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, encontrándose actualmente en pleno proceso de implementación en Unidades Penitenciarias de la Ciudad de La Plata.

Como todo proyecto va sufriendo reconfiguraciones y replanteos. Las intervenciones que fueron dándole cuerpo a las ideas originales se van adecuando a los esce-

narios juveniles en permanente modificación y al devenir de las propias instituciones carcelarias en las que trabajamos, así como a las evaluaciones realizadas durante la primera implementación.

Los destinatarios directos de este proyecto presentan problemáticas que tienen que ver con una historia de pobreza estructural entendida en sentido amplio (pobreza económica, familiar, de filiación, de pertenencia, de oportunidades, afectivas, etc.), poniendo de manifiesto que no hay demasiadas posibilidades de transformación sin abordajes integrales y sostenidos entre los que se incluye necesariamente la orientación como estrategia de promover salud, en tanto promueve proyectos.

La gravedad de las problemáticas que padecen, desde las privaciones tempranas- afectivas, familiares, económicas, sociales- fortalecidas por una nueva privación, en este caso de la libertad, hacen que la intervención que en sí constituye un desafío, aspire a transformarse en un proceso que pueda tener continuidad a través de acciones de acompañamiento post egreso de la institución carcelaria. Se anhela en este sentido, afianzar las relaciones interinstitucionales con organismos gubernamentales como el Patronato de Liberados, ya que sin dudas son condiciones para la sostenibilidad del proceso en el marco de un proyecto de extensión.

A continuación, el marco teórico enuncia el desarrollo que sustenta la propuesta y su fundamentación, objetivos, estrategias, actividades y principales resultados. Para finalizar se presentan algunas reflexiones y se delimitan posibles líneas para el trabajo en futuros proyectos de extensión e investigación.

## 2. Marco teórico

La Orientación ha sido visualizada desde distintas concepciones teóricas a lo largo de la historia de su constitución. Sin embargo, prevalece en las últimas décadas una mirada integral y abarcativa, que subyace a muchas de sus prácticas y teorías de referencia.

Nos apoyamos en la idea de la Orientación como praxis. El Modelo Teórico Operativo, que constituye nuestro marco referencial, parte de considerar la importancia del estudio de la realidad, para su construcción conceptual y su fundamento teórico (Gavilán, 2006).

En este largo camino de revisión y resignificación de las prácticas y teorías de la Orientación, la idea de la complejidad le confiere una fortaleza al modelo mencionado, poniendo en un plano esencial la articulación de conceptos como ejes, campos y saberes, que le otorgan potencia e “incrementan la capacidad de la praxis orientadora” (Gavilán, 2006)

Conceptualizar la Orientación de esta manera, amplia, comprehensiva y compleja, permite claramente la apertura a nuevos desarrollos y calificaciones, al mismo tiempo que posibilita que la Orientación pueda tener la libertad de pensarse con distintos predicados, que surgen en el transcurso de los mismos trabajos y de los conocimientos que se derivan de ellos.

El desarrollo de este Modelo Teórico Operativo, construido en función de investigaciones teóricas y empíricas, nos ofrece asentarnos en una estructura conformada por ejes (proceso-prevención e imaginario), campos (salud-educación-trabajo- políticas sociales) y saberes (disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios), cuya articulación permite afrontar la complejidad de la realidad, y confirmar “que nada está desvinculado de nada para su resolución” (Gavilán, 2006).

La integración de ejes, campos y saberes permite pensar novedosas intervenciones que responden a la complejidad; tal es el caso de la Orientación en contextos de encierro, cuyos destinatarios son los sujetos en conflicto con la ley.

El eje proceso permite pensar los modos concretos en los que se desarrollan las existencias a lo largo del tiempo así como las distintas influencias que ese recorrido histórico individual, grupal, institucional, social, comunitario, etc., tiene sobre las formas en que se decide, se elige, se opta, se instalan deseos o se desarrollan condiciones de sobrevivencia. Nada puede interpretarse en la orientación como algo aislado. Es una condición para la lógica de la orientación. Luego vendrán las situaciones puntuales, pero esta idea y esta mirada del proceso nos coloca en relación con la complejidad de la realidad. También nos garantiza el poder hablar de la Orientación a lo largo de la vida, durante toda la vida, aun cuando puedan identificarse momentos especiales, en los que su necesidad e importancia, se hacen más presentes en el consciente individual o colectivo. Allí es cuando podemos claramente diferenciar niveles del eje proceso: nivel macro, nivel micro y nivel específico.

La noción de microproceso, como corte significativo dentro del continuum, nos permite pensar la excarcelación como un momento clave donde la orientación puede acompañar al joven en un proceso de “volver a elegir”, optar por un proyecto diferente, saludable. Con este propósito, se intenta construir herramientas que permitan a los jóvenes desatar procesos de reflexión, estableciendo condiciones de posibilidad para la elaboración de proyectos de vida que optimicen las posibilidades de reinserción comunitaria luego de la excarcelación.

Por su parte la fuerza del eje de la prevención radica en entenderlo como la capacidad que posee el ser humano y su grupo social para apropiarse de herramientas que son de utilidad vital frente a la amenaza de distintos tipos de daño, creando y/o fortaleciendo conocimientos, actitudes, habilidades y valores que los ayuden a impedirlo o reducirlo (Gavilán, 2015).

La Orientación a través de su historia siempre ha tenido presente esta noción en tanto en algún punto siempre se anticipa a dificultades posteriores o más serias. Constituye un concepto nodal en nuestro modelo de referencia y se encuentra en íntima relación con el concepto de proceso.

Esta mirada de la orientación no siempre ha sido bien comprendida -particularmente desde la práctica de la orientación-, de modo tal de poder pensar en los tres niveles posibles de prevención, que finalmente pueden articularse con los niveles del proceso o mostrarlos en desarrollos convergentes. De este modo se hace necesario desentrañar más claramente la forma en que se produce como concepto y operador

de una práctica. Pensar y accionar desde un sistema integral de prevención que incluye básicamente el campo de la salud y la educación, será contribuir a la puesta en marcha de estrategias al alcance de las distintas disciplinas y profesiones que hagan suya esta noción.

“Volver a elegir” tiene como destinatarios directos a un grupo de jóvenes privados de su libertad, muchos de ellos sin condena firme aún. Lo que se detecta es el grado de vulnerabilidad de estos jóvenes (Oñativia y Di Nella, 2008). La vulnerabilidad psicosocial puede tener múltiples formas de expresión, y en tal sentido puede aparecer como fragilidad o indefensión ante cambios y dificultades en el entorno y también como debilidad interna o inseguridad, por estructura personal y escaso desarrollo de los recursos internos generados por situaciones de desfavorabilidad. La prevención se entiende en el marco de esta propuesta, como un proceso activo de crear condiciones que promuevan una mejor calidad de reinserción luego del egreso carcelario, en beneficio personal, familiar y de la comunidad a la que pertenecen.

El imaginario social es otro de los ejes del modelo. Nos confronta con lo real desde otro lugar, cuestión que los orientadores tenemos que considerar muy específicamente. Tiene una fuerza orientadora comprobada en nuestros diferentes trabajos y poder mirarlo en cada circunstancia, significa evaluar aquello que posibilita o que impide las representaciones de futuro en las comunidades, instituciones o individuos con los que trabajamos. Nos invita al desafío de trabajar sobre estos imaginarios en los jóvenes en contextos de encierro.

Claramente la orientación tiene mucho que ver con distintos campos. Articular los incluidos en el modelo (Salud, Educación, Trabajo y Políticas Sociales) constituye nuevamente un desafío para la orientación, para sus teorías y sus prácticas de intervención. Quizá este marco conceptual y su apropiación desde la identidad de los orientadores, pueda contribuir a producir menor cantidad de fragmentaciones y disminuir el nivel y la intensidad de las luchas políticas por el predominio de alguno de ellos. Cada uno de ellos, está atravesado por los demás. Nuevamente la construcción empírica y teórica de este modelo, nos permite pensar lo que ocurre en cada uno de éstos y hacerlo en relación con los saberes. Dado que el conocimiento tiene su punto de partida y también de llegada a la realidad problemática, puede organizarse disciplinalmente como compartimiento estanco y con marcos propios. Pero al tratarse de una realidad compleja, este tratamiento implica tomar sólo partes de la realidad. Avanzar en los saberes interdisciplinarios, en principio significa anular el mecanismo de la omnipotencia disciplinar y progresar hacia una mirada de los problemas en forma contextualizada y no fraccionándolos en partes. Finalmente, es de esperar dirigirse hacia la transdisciplina, para integrar más sistémicamente a las disciplinas y sus actores a través de un marco conceptual común, buscando no sólo construir explicaciones de la realidad como totalidad, sino como verdaderos fundamentos de una praxis integral.

La noción de campos, permite fundamentar un tipo de intervención orientadora que contemple el abordaje acerca del trabajo, la educación, la salud, y las políticas sociales; abriendo la posibilidad de que los jóvenes se interioricen y vinculen con es-

tos espacios de saberes y prácticas fundamentales. Asimismo, y dada la complejidad de la temática, esta propuesta orientadora busca constituirse desde un abordaje interdisciplinario, que incluya los aportes de distintos ámbitos del conocimiento, en este caso la Psicología y sus especialidades, el Trabajo Social y la Musicoterapia.

En definitiva, el modelo nos acerca a una nueva forma de mirar la orientación y también a una nueva forma de ser mirada por otras disciplinas. Nos acerca a una forma de mirar la realidad de modo contextualizado, considerando sus problemas, sus condicionantes sociales, políticos, económicos, culturales, educativos, laborales; los procesos sociales e históricos en que se constituyen, y las herramientas de intervención de las que se dispone como praxis integral.

### **3. La propuesta**

#### **3.1. Fundamentación**

Tomando los datos del Servicio Penitenciario Bonaerense correspondientes al año 2014, se sabe que el 96% de los detenidos son del sexo masculino, y que el 27% de ellos, son jóvenes adultos de entre 18 y 24 años (SNEEP, 2014).

Si nos detenemos en los datos educativos, observamos que de la población total, sólo un 43 % tiene el nivel primario completo como máximo nivel educativo alcanzado. Y solo el 5% ha finalizado los estudios secundarios. Por otro lado, al momento de su detención el 85% estaba desocupado o realizaba trabajos de tiempo parcial. El 51 % del total declaró que no tenía en ese momento ni oficio ni profesión.

Asimismo, cuando ponemos en relación estos datos con los que nos hablan del tipo de delito, vemos que del total, más de la mitad de hechos delictuosos registrados, corresponden a delitos contra la propiedad, robo y/o tentativa de robo.

El análisis de estos datos, nos permite afirmar que la mayoría de los jóvenes detenidos en las cárceles bonaerenses, proceden de contextos de pobreza y marginación y que las desigualdades sociales, educativas y laborales condicionan y conducen a un circuito de escasas oportunidades vitales. Existe, en definitiva, lo que se conoce como un circuito carcelario: el encarcelamiento no es aislado, sino que responde a un la construcción de trayectorias de vida vulnerables, desde un conjunto de instancias selectivas que colocan a estos jóvenes como “productores de riesgo” en detrimento de su condición de sujetos de derechos.

Asimismo, la gran mayoría de estos jóvenes privados de su libertad, carece de un proyecto personal al momento de su excarcelación, lo piensan esporádicamente, pero en general transitan el duro cotidiano atravesados por un único deseo/necesidad/ objetivo, que es salir del lugar de encierro. Existe en principio pensamiento casi mágico y aún podríamos suponer idealizado, en relación a los que están “afuera” y por lo general este contexto vincular está atravesado por los mismos condicionantes y vulneraciones de derechos que ellos. Frente a la ausencia de espacios oportunos de trabajo que acompañen una posibilidad de plantearse el “después de este lugar”,



es frecuente que continúen circulando por caminos que parecen cerrados a nuevas trayectorias, y que vuelvan a entrar en conflicto con la ley.

El proceso de reinserción socio-comunitaria y familiar es un proceso difícil. Los motivos son innumerables, desde la propia organización del sistema penitenciario que se vuelve sumamente iatrogénico, hasta las condiciones sociales y materiales donde vuelven casi como destino (Crespi y Mikulic, 2014). Desesperanzado desde el imaginario social que los estigmatiza y correlativamente urgidos sólo por la necesidad de volver a ser libres y sin adecuados espacios para reflexionar lo que significa cuidar de esa condición de libertad una vez que la pueden lograr, el círculo vital se encuentra en muchos casos cerrado sobre sí mismo.

Tomando los aportes de Chávez (2005) la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.).

Si alguna experiencia no quiebra este círculo, si algún proyecto diferente -que digámoslo con claridad, nunca es sólo personal- no se cuele en el deseo de cada uno, es probable que como sociedad nos encontremos repitiendo siempre los mismos diagnósticos sobre estos jóvenes y verdaderamente se repitan los circuitos de exclusión.

En este punto, los aportes de la disciplina de Trabajo Social, son muy valiosos para la construcción de redes institucionales, barriales, organizacionales que permitan inscribir a los jóvenes en espacios del “SI”, en espacios de posibilidad, de aprendizaje, de creación colectiva y de reconocimiento de los recursos comunitarios que les permitan acercarse a una movilidad social ascendente con el horizonte de transformar algunas de las situaciones que culminaron en el encierro.

Si sólo lo pensamos desde la perspectiva individual/ personal, aunque el proyecto devenga como esperanza, poco podrán solos. La familia, la comunidad más próxima, los amigos, los otros con los que puede volver a encontrarse, necesitan estar incluidos en este proceso de pensar/pensar-se en este proyecto, lo cual torna imprescindible trabajar y discurrir junto a ellos.

Las familias o grupos vinculares de los jóvenes, tienen la potencialidad de brindar respuestas colectivas ante estas problemáticas, pero es necesario el acompañamiento profesional e institucional para que los referentes vinculares logren trabajar sobre los significados del encierro y las dificultades de la vida cotidiana que les permitan constituirse como red de apoyos para la concreción de proyectos de los jóvenes. (Greiser, 2012 ).

Según los Tratados Internacionales (Convención Americana de Derechos Humanos, Artículo 5, inciso 6; del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 10, inciso 3 y artículo 14 inciso 4), y la legislación bonaerense (artículos 4, 5, 7 y 8 de la Ley N° 12.256), el fin primordial de la pena es propender a la reinserción social de los condenados. Por supuesto que este principio filosófico-político de la ley,

debe estar sostenido en una forma integral y es de difícil resolución debido a las condiciones en que ellos muchas veces viven y vuelven a sus comunidades. En principio seguramente estigmatizados y nuevamente condenados. Por lo que los procesos de identificación con las imágenes que los otros tienen de ellos, si a su vez no se abordan, los fortalecen en volver a repetirse en el fracaso y a responder a requerimientos del rol.

La Orientación tiene mucho para hacer trabajando la idea de poder volver a elegir *quién, qué, de qué manera ser*. Del mismo modo que *con qué y con quiénes* pueden contar en esa nueva elección, para recuperar la esperanza de un protagonismo que no los vuelva al mismo lugar. La Orientación como práctica interdisciplinaria, como estrategia preventiva, como intervención amplia y abarcativa, -no solamente centrada en el sujeto sino en su contexto de referencia-, constituye una herramienta de enorme valor que puede colaborar con programas e iniciativas de similar espíritu que se llevan a cabo en el marco del propio Servicio Penitenciario Bonaerense.

Precisamente el Proyecto, se realiza en el marco del Programa de Asistencia y Tratamiento de Jóvenes Adultos de la Jefatura del SPB, que se implementa en algunas Unidades Penitenciarias de la Provincia. Dicho programa contempla tres etapas: Admisión; Tratamiento y Proyecto Ciudadano para la inclusión social. En esta última etapa, se hace hincapié en los Proyectos para el Egreso definitivo o transitorio, buscando proyectar y planificar objetivos realistas y viables y articulando en el caso de penados con los Profesionales del Patronato de Liberados para trabajar el pre-egreso del joven.

El proyecto futuro es siempre una idea clave en los procesos orientadores (Müller, 2013). Proyectar es imaginar hacia dónde ir y también el modo posible de hacerlo. Cuando esos lugares adonde ir no existen en la visión de los jóvenes y aún de sus familias y comunidad, los proyectos no serán posibles y persistirá el sufrimiento de todos.

En ese escenario donde se inserta la propuesta orientadora, problematizar esa identidad individual, familiar y social; mover aspectos estereotipados que actúan reduciendo los márgenes de autonomía; reconocer de otra manera la realidad de su contexto; decidir movimientos de transformación, convocar a la ayuda y mirada de los de afuera, constituye el aporte para desafiar/contrarrestar estrategias de supervivencia hegemónicas que amenazan con mantenerlos dentro de un sector de alta vulnerabilidad psicosocial, sociopenal y exclusión social.

## **3.2. Objetivos**

### **3.2.1. Objetivos generales**

- Contribuir a la construcción de proyectos de vida viables y saludables, con jóvenes privados de su libertad para favorecer la reducción de sus grados de vulnerabilidad, ampliar el acceso a sus derechos y así fortalecer su autonomía.
- Revisar y construir interdisciplinariamente estrategias de orientación de carácter integral, apropiadas para contextos de encierro.

### 3.2.2. *Objetivos específicos*

- Favorecer el reconocimiento y la problematización de la realidad personal, vincular y familiar de los jóvenes para construir alternativas viables de elaboración y concreción de proyectos de vida.
- Analizar críticamente los factores que pueden facilitar o dificultar la posibilidad de elaborar un proyecto saludable y viable para el egreso de la cárcel.
- Favorecer la construcción de espacios de reconocimiento propio y de los otros, desde una lógica de protagonismo y posiciones activas.
- Movilizar estrategias de vida personal, vincular e institucional que redunden en una reducción de su vulnerabilidad sociopenal.
- Fomentar el conocimiento de recursos educativos, laborales, deportivos, comunitarios que puedan obrar como red de apoyos para su inserción social.
- Acompañar a los referentes vinculares de los jóvenes en el proceso de excarcelación, para propiciar su constitución como sujetos de derecho.

### 3.3. *Metodología*

3.3.1. *Dispositivo grupal*: optar por el trabajo grupal con jóvenes privados de su libertad, supone por un lado, la postura de no psicologizar lo social, evitando considerar a los internos como sujetos enfermos, que sufren por problemas personales que no han podido resolver por sí mismos. Por otro lado, supone hacer frente a una lógica de aislamiento e individualización característica de las unidades penitenciarias. En este marco se utilizará la técnica de taller, entendido como un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad participativa, donde lo importante es el proceso y no el producto. Cada uno de los talleres, será diseñado a partir de los emergentes que se vayan recortando a lo largo de cada encuentro, e incluirá diferentes técnicas y dinámicas: musicoterapéuticas, lúdicas, psicodramáticas, collage, confección de afiches, entre otras, que contribuyan al cumplimiento de los objetivos. Los talleres serán coordinados por dos profesionales, acompañados por dos observadores participantes. Tendrán como destinatarios a los jóvenes detenidos y a sus referentes vinculares. En relación a estos últimos se prevé la realización de una jornada de intercambio, y de reflexión sobre las variables personales, familiares y sociales que inciden en la construcción de proyectos educativos, laborales, sociales, personales.

3.3.2. *Dispositivo individual*: concebimos a las entrevistas clínicas operativas como un espacio de elaboración de los temas abordados en los talleres, y de acompañamiento personalizado y colaboración en el proceso de elección de proyectos futuros. Al igual que los talleres, las entrevistas son focalizadas, centradas en la temática y problemática orientadora, y en todo aquello que contribuya a esclarecerla y resolverla. Además del material obtenido verbalmente, el entrevistador podrá seleccionar técnicas auxiliares para la exploración psicológica, que permitirán corroborar y ampliar datos en relación a la personalidad del entrevistado, sus fantasías, temores, y la percepción de sí y de su proyecto ocupacional futuro.

3.3.3. *Relevamiento de información en cuatro campos*: educación, trabajo, salud y políticas sociales. Este relevamiento se realizará a través de entrevistas y fuentes de información on-line. Los datos obtenidos se sistematizarán y organizarán con el fin de elaborar un banco de datos accesible a los jóvenes y sus familias, y que les permitan entrar en contacto con referentes claves para una efectiva inserción social.

### **3.4. Actividades**

#### **3.4.1. Primera etapa**

*Capacitación Inicial del Equipo*: por el carácter de la experiencia, constituye un aspecto fundamental del proyecto, y está a cargo de los coordinadores del mismo. Se contempla la conformación de los equipos de trabajo y la profundización sobre las particularidades del contexto de encierro, los destinatarios del proyecto y la concepción de la Orientación Educativa y Ocupacional, sus alcances, y el aporte interdisciplinario.

*Difusión, sensibilización y presentación del Proyecto*: la experiencia nos indica que es un proceso permanente y que la realización y sostenimiento del proyecto depende en gran medida de la colaboración e interacción con los actores institucionales del Servicio Penitenciario. Incluye:

- Entrevistas con directivos del “Programa Jóvenes Adultos” del Servicio Penitenciario Bonaerense.
- Entrevista de presentación con directivos de cada Unidad Penitenciaria
- Reunión con los equipos técnicos y de seguridad del Programa Jóvenes Adultos en cada una de las unidades penitenciarias
- Confección del listado de posibles participantes, en conjunto con los equipos técnicos y siguiendo los criterios de selección propuestos

#### **3.4.2. Segunda etapa**

*Capacitación de proceso y supervisión del equipo extensionista*: con una frecuencia quincenal está destinada a la totalidad del equipo extensionista, y será planificada por los coordinadores del proyecto. Incluye:

- Reuniones de planificación de actividades.
- Encuentros de supervisión. Tienen el objetivo de acompañar a los equipos de taller y de entrevistas a lo largo del proceso. Están a cargo de los directores y coordinadores del proyecto.

*Trabajo directo con los jóvenes participantes del Proyecto*:

- Jornada Inaugural de presentación e inscripción: con modalidad taller se presenta el proyecto a los jóvenes seleccionados y se realiza la inscripción con una entrevista personal. El diseño e implementación de esta jornada está a cargo de la totalidad del equipo interdisciplinario de cada una de las unidades penitenciarias.
- Talleres de Orientación Educativa y Ocupacional: se estima la realización de 12 talleres de trabajo con los jóvenes, con una frecuencia semanal. El eje de estos talleres será el trabajo sobre el pasado, presente y futuro para la elabo-

ración de proyectos personales, sociales, educativos, laborales. En cada unidad penitenciaria los talleres son coordinados por dos profesionales Lic. En Psicología, acompañados por dos observadores psicólogos o trabajadores sociales, que se encargarán del registro de lo acontecido en cada encuentro.

- Taller de Musicoterapia: promediando los talleres se realiza una experiencia de musicoterapia, entendiendo que la música y las dimensiones que la constituyen resultan de gran importancia como vías de acceso a las emociones, los sentimientos y los recuerdos de una forma más espontánea o directa que la palabra, permitiéndoles a los participantes acceder a nuevo material y explorar los propios recursos y potenciales de transformación al ponerse en contacto con aspectos de su historia. El taller es planificado y ejecutado por una Lic. En musicoterapia, acompañada por las observadoras.
- Entrevistas individuales: a cargo del equipo interdisciplinario de seguimiento dan comienzo luego de haberse creado las condiciones grupales de confianza y empatía necesarias para que las mismas puedan iniciarse. Podrán ser de diferentes tipos, según el grado de vulnerabilidad personal y social de cada participante, según evaluación compartida por los integrantes del equipo extensionista y actores institucionales responsables del Programa Jóvenes Adultos. Las entrevistas individuales tendrán como objetivo acompañar de manera más personalizada a los jóvenes a lo largo del proceso de Orientación, profundizando en sus diferentes aspectos, y contribuyendo al esclarecimiento de los proyectos personales.
- Jornada de cierre: El diseño e implementación de esta jornada está a cargo de la totalidad del equipo interdisciplinario de cada una de las unidades penitenciarias. Contará asimismo, con la presencia de referentes claves de la institución y de ser posible con los referentes vinculares.

*Trabajo con los referentes vinculares de los participantes:*

- Encuentro grupal con familias/referentes vinculares: a cargo del equipo interdisciplinario se realizará un encuentro grupal en la sede del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, con los familiares/referentes vinculares de los jóvenes que realicen un consentimiento.
- Entrevistas individuales con familiares/ referentes vinculares: se realizarán entrevistas de orientación con ellos, en los casos que se evalúe como necesario.

*Articulación con organizaciones e instituciones colaboradoras:* se pretende construir una red de apoyos institucionales y/o barriales para la concreción de los proyectos de vida trazados. Estará a cargo de los directores y coordinadores del proyecto.

- Articulación con el Patronato de Liberados. Al finalizar el proceso de talleres, se brindará información para que el equipo técnico del Patronato realice un seguimiento de los jóvenes participantes que recuperen su libertad. Asimismo, el Patronato colaborará con información sobre el acceso a becas y otros recursos para liberados.

- Relevamiento de recursos sociales, laborales, educativos y de salud, de las comunidades de procedencia de los participantes: a cargo de extensionistas de la facultad de trabajo social.
- Entrevista y convenios con referentes de áreas de: desarrollo social, salud, educación y trabajo, a nivel local, municipal y provincial.
- Sistematización de datos y diseño de un producto gráfico con información accesible para los jóvenes.

#### 3.4.3. Tercera etapa

*De evaluación y elaboración de Informe Final:* a cargo de todo el equipo de extensión con colaboración de los responsables del Programa Jóvenes Adultos de cada Unidad Penitenciaria.

### 3.5. Resultados esperados

#### 3.5.1. En forma directa:

- Que el egreso de la institución penitenciaria se realice en mejores condiciones, apuntando a que los jóvenes profundicen en el conocimiento de su propia identidad, capacidades, intereses, habilidades, valores y deseos, y en función de ellos analicen críticamente las posibilidades personales, educativas, laborales, familiares/ vinculares y comunitarias para modificar la realidad que derivó en la privación de libertad.
- Que aumente el número de jóvenes - próximos a su excarcelación-, que logren esbozar un proyecto de vida alternativo protagonizando nuevas y diferentes elecciones, que les permitan anticipar su situación frente a los requerimientos que tendrán a su egreso y reconozcan la necesidad y participación de sus referentes vinculares como actores claves de acompañamiento para su viabilidad
- Que mejore el grado de satisfacción de los responsables del Programa de Asistencia y Tratamiento de jóvenes y Adultos
- Que se concreten las articulaciones con el Patronato de Liberados, colaborando en el acompañamiento de los que están incluidos en este sistema e intercambiar miradas y propuestas

#### 3.5.2. En forma indirecta:

- Un mayor grado de conocimiento acerca de la efectividad de estrategias orientadoras interdisciplinarias para el trabajo con jóvenes en máximo nivel de inequidad, vulnerabilidad psicosocial y sociopenal para que el retorno a la vida en libertad, disminuyendo la posibilidad de nuevas exclusiones.
- Contribuir a la formación de recursos humanos en extensión, Investigación y docencia, al consolidar un equipo interdisciplinario (Psicología, Trabajo Social y Musicoterapia) e intercátedras (Forense y de Orientación dentro de la Unidad Ejecutora), articulando experiencias anteriores en extensión y promoviendo el entre-aprendizaje situado.

- Una motivación para el desarrollo de nuevas investigaciones sobre la temática de los jóvenes en contexto de encierro y su tránsito hacia la excarcelación en condiciones de mayor equidad, desde saberes interdisciplinarios

### **3.6. Fortalezas y obstáculos**

A partir de la implementación en el año 2014, donde participaron 38 jóvenes, y el actual desarrollo del proyecto, con 60 jóvenes, podemos destacar como principales fortalezas:

- Desde lo inter institucional: las sólidas relaciones logradas con las Unidades Penitenciarias, los referentes institucionales más importantes como sus Directores, los responsables de la coordinación del Programa Jóvenes y Adultos, así como los responsables del cuidado y custodia de los jóvenes.
- Desde el equipo de extensión: su compromiso y la claridad respecto de los objetivos del proyecto, el involucramiento en el proceso de capacitación que permitió reflexionar y trabajar sobre cada uno de los encuentros para poder planificar el próximo, en base a los lineamientos pensados y a los emergentes surgidos. Siempre teniendo en cuenta que los talleres se enmarcan en un proyecto de extensión, constituyendo un puente entre una población vulnerable y la Universidad.
- Desde las relaciones con los jóvenes: se logró conformar un espacio donde la palabra pudo circular y pudo hacer lugar a la expresión de emociones, reflexiones y recuerdos, en un funcionamiento cordial y de respeto mutuo. Los jóvenes sintieron la posibilidad de dar a conocer situaciones familiares, barriales, decisiones que los llevaron al lugar donde están y del que quieren salir, con el relato de impactantes historias de vida, que iban fluyendo en la medida en que crecía la confianza entre ellos y los integrantes del equipo de extensión. Fue oportunidad para que conocieran algunas cuestiones actuales que se ofrecían como información, respecto de distintas alternativas derivadas de las políticas públicas en salud, educación, trabajo y sociales.

Si consideramos las debilidades y obstáculos desde la perspectiva de la implementación del proyecto, podríamos afirmar que fueron menores. La aceptación de las tareas, el compromiso con que asistían a los encuentros, la disposición de las autoridades de las Unidades, el intento permanente por parte de las mismas de garantizar el funcionamiento del espacio tal cual fue acordado, permitieron la concreción de las actividades planificadas.

Sin embargo, si bien la intervención se realizó exitosamente, no deja de ser puntual y acotada. Todas las acciones necesarias para volver a un rumbo deseado que les permita incluirse en el sistema social, exceden ampliamente las posibilidades de un proyecto de extensión. Habiendo transitado esta experiencia como orientadores, no podemos menos que pensar que es imposible reparar si no se trabaja con las familias y las comunidades de referencia de estos jóvenes, allí donde en realidad están instaladas estas problemáticas y a la que los jóvenes cuando retornen, tendrán pocas

o ninguna posibilidad de modificarlas individualmente. Es necesario descentrarnos de los sujetos individuales, y centrarnos en las formaciones culturales, los sistemas de significación, las representaciones sociales, la formación y modificación de hábitos y los estilos de vida. Muchos de estos jóvenes manifestaron como expresión de deseos “volver a elegir”, “hacer las cosas bien”, “tener otra oportunidad”, pero esos deseos son decididamente inalcanzables si no hay trabajo articulado e intersectorial, si no se trabaja sobre la perspectiva colectiva, la conciencia de participación, la promoción de la autodeterminación y autogestión de la salud.

#### **4. Reflexiones finales**

La intervención orientadora en contextos carcelarios, busca promover la creación de espacios de desarrollo integral que favorezcan la reinserción educativa, laboral, personal, social, de jóvenes privados de libertad a través del diseño y gestión activa de proyectos de vida, viables y saludables; incluyendo a las familias y/o sus referentes vinculares en este proceso; y desarrollando recursos y redes de acción y contención comunitaria que permitan acompañar y sostener estos proyectos. En este sentido, “Volver a elegir” constituye el primer acercamiento desde el Centro de Orientación Vocacional a una población privada de libertad. Sin duda el objetivo de contribuir a generar proyectos de vida, para todos los sujetos, es necesario y sumamente valioso, pero resulta insuficiente si proyectos de este tipo no se conciben integrados a otras decisiones que a veces son políticas y también operativas, sin desconocer la complejidad que esto implica para las diferentes jurisdicciones (Universidad/Servicio Penitenciario). Más allá de esto, el proyecto constituye un importante antecedente en la temática de la Orientación en contextos no habituales. Se trata de un proyecto absolutamente con-movedor y con-vocante para orientadores, jóvenes profesionales y alumnos avanzados interesados en el campo de la Orientación y resulta un importante aporte para que los jóvenes privados de libertad puedan reflexionar acerca del pasado (elecciones); el presente (intereses, motivaciones, deseos, capacidades, fortalezas, debilidades) y el futuro (opciones al momento de egreso incluyendo lo educativo, laboral y social).

Pensando hacia el futuro, se estima darle continuidad al proyecto, a través de su revisión y réplica en las mismas unidades penitenciarias, desde una perspectiva cada vez más integral. Asimismo, se estima la concreción del seguimiento de los participantes a su egreso de la cárcel.

Por último, se estima la planificación e implementación de un proyecto de orientación con similares características para el trabajo con jóvenes tutelados por el Patronato de Liberados, que permitiría el trabajo con una población de similares características pero en libertad.

Enviado: 2-7-2016  
Aceptado: 25-9-2016



## Referencias

- Convención Americana Sobre Derechos Humanos (1969), Costa Rica. <http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/3convencionamericanasobrederechoshumanos.pdf>
- Crespi, M. & Mikulic, I. (2014). Estudio de la reinserción social de liberados condicionales desde un enfoque psicosocial. *Revista española de investigación criminológica*. Artículo 2, Número 12. [www.criminologia.net](http://www.criminologia.net) ISSN: 1696-9219
- Chá, T. (2013). La Orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de equidad. Aportes para la intervención con jóvenes vulnerables. *Trabajo Integrador Final Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional*. No publicado. Facultad de Psicología UNLP. La Plata. Argentina
- Chá, T. & Ruiz, E. (2012). Comunidades vulnerables: una estrategia de intervención desde el modelo teórico operativo. En Gavilán, M (comp): *Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta*. (105-117) Buenos Aires. Lugar Editorial
- Chá, T. & Ruiz, E. (2013). Equidad y Orientación: el desafío del seguimiento de los jóvenes egresados. *Revista Internacional Orientación y Sociedad*, vol. 13, N° 13. (159-169) Ed. de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata
- Chávez, M. (2005). Juventud Negada y Negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última década*. núm. 23, diciembre, 2005, pp. 9-29. Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Gavilán, M. (2015). *De la salud mental a la salud integral: Aportes de la Psicología Preventiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gavilán, M. (2012) *Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta*. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Greiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván: los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley De Ejecución Penal Bonaerense N° 12.256. <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/1-12256.html>
- Müller, M (2013). *Descubrir el camino. Técnicas y estrategias para orientadores*. Bonum: Buenos Aires.
- Oñativía, X. & Di Nella, Y. (2008). Derechos Humanos y Psicología Forense. De un Imperativo Ético a un Dispositivo Técnico. En Di Nella, Y. (comp.) *Psicología Forense y Derechos Humanos*. Vol. 1. Buenos Aires: Koyatún Editorial.

- Pacto Internacional De Derechos Civiles Y Políticos (1966). Estados Unidos. <http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/5pactointernacionaldederec.pdf>
- Quiroga, M. (2016). Orientación Educativa y Ocupacional en contextos carcelarios. Estrategias Orientadoras para la Inserción Social de Sujetos Privados de Libertad. *Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional* de la Facultad de Psicología de la UNLP; (en proceso de evaluación).
- Sistema nacional de estadísticas sobre ejecución de la pena (SNEEP) (2014). Informe Anual Provincia de Buenos Aires 2014. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado el 19-04-16 en: <http://www.jus.gob.ar/media/2986525/SneepBuenosAires2014.pdf>.

## CHOOSING AGAIN. DEVELOPING PERSONAL PROJECTS WITH YOUNG ADULTS DEPRIVED OF FREEDOM

*Teresita Chá\* & Mariela Quiroga\*\**

### Abstract

This paper develops a proposal of guidance for young people between 18 and 25 years old about to be released from the prison units of the city of La Plata.

Using tools derived from the field of psychology together with strategies from other complementary disciplines, the project is aimed at providing tools that will enable these young people to outline a plan of life that will facilitate their social, personal and community re-integration. It aims to help these young people to challenge their detention conditions and can be aware of their social reality in the construction of an alternative life plan before being discharged. Our guidance plan takes into account their relational contexts to help evaluate the feasibility of projects to be developed individually, and it tries to have an impact on minimizing the inmates' socio-criminal vulnerability. We aim at the co-construction of life strategies that break with prejudices which derive from stigmatization. The project will probably contribute to the restoration of socially positive self-esteem, to increased awareness of potentialities that the experience of confinement has debased or distorted and to the redefinition of personal, family and social histories minimizing the chances of being involved in conflict with the law again.

**Keywords:** Guidance; Jails; Community reinsertion; life project.

### Introduction

This paper is grounded on different program proposals, developed under the Vocational Guidance Centre of the Faculty of Psychology (UNLP), and aimed to address the issue of guidance with populations under conditions of high psychosocial vulnerability.

After these numerous programs, a project called "Choosing again: Developing personal projects with young adults deprived of freedom" was created. This project was approved and subsidized by the Center of Attention to the Community of that Fa-

\* Director of the Vocational Guidance Center, Psychology School, National La Plata University. E-mail: ritateresitacha@yahoo.com.

\*\* Teacher of Vocational Guidance, Psychology School, National La Plata University E-mail: mari\_quiro@hotmail.com.

culty, and developed during the period August 2014 / June 2015. In 2016 it was again approved by the Extension Department of the UNLP, and it is currently in the process of implementation, in jails of the City of La Plata.

This project, like many others, is undergoing modifications. The interventions are adapted to youth reality in permanent modification as well as to changes in the penal institutions in which we work, and evaluations were performed during the first implementation of the project.

The direct beneficiaries of this project have had a history of structural poverty in a broad sense (economic poverty, family, belonging, opportunities, emotional, etc.), showing that there are not many possibilities of transformation without comprehensive and sustained approaches. It is necessary to include Guidance as a strategy to promote health and life projects.

The severity of the problems makes the intervention itself constitute a challenge. It aims to become a process that can be continued after discharge from jail, through follow-up actions and support. It is intended to strengthen inter-institutional relations with government agencies such as the "Patronato de Liberados", as they are requirements for the sustainability of the process as part of an extension project.

In the following pages, the theoretical framework of this project, as well as its objectives, strategies, activities and main results will be developed. Finally some reflections are presented and possible areas for future work in research and extension projects are outlined.

## **2. Theoretical framework**

Guidance has been viewed from different theoretical conceptions throughout the history of its constitution. However, in recent decades an integral and comprehensive perspective behind many of its practices and theories of reference has prevailed.

In this paper, the Theoretical Operative Model in Guidance is our frame of reference (Gavilán, 2006), and we rely on the idea of Guidance as praxis.

In this long journey of revision and redefinition of the practices and theories of Guidance, the idea of complexity gives a strength to this Model, linking three concepts: axes, fields and knowledge, that give power and "increase the capacity of the guiding praxis" (Gavilán, 2006), conceptualizing orientation in a broad, comprehensive and complex way, allowing the opening to new developments and qualifications.

The Theoretical Operative Model in Guidance was built on theoretical and empirical research, and presents three main axes: process, prevention and social imaginary; as well as fields (health, education, employment and social policies) and knowledge (disciplinary, interdisciplinary and trans disciplinary), whose articulation can cope with the complexity of reality, and confirm "that nothing is disconnected from nothing to its resolution" (Gavilán, 2006).

The integration of axes, fields and knowledge suggests novel interventions that respond to the complexity. This is the case of the orientation prison inmates, whose beneficiaries are people in conflict with the law.

The “process” axis, suggests concrete ways in which people develop over time, and the various influences that groups, institutions, etc., have on the ways in which a person makes decisions or chooses a project. Guidance should go on throughout life, but there are special moments where subjects must choose, and because of their importance, they become more present in the individual or collective consciousness. That’s when we can clearly differentiate axis process levels: macro level, micro level and specific level.

On the one hand, the concept “Micro process” as a significant rupture on a continuum, allows us to think the prison exit as a key moment where Guidance can accompany young people in a process of “choosing again”, to opt for a different, healthy life project. For this purpose, we try to build tools that enable young people to trigger processes of reflection, and establish conditions of possibility for the development of life projects which maximize the possibilities of community reintegration after release.

On the other hand, the strength of the concept “prevention” lies in understanding it as the capacity of the human being and his social group to appropriate tools that are vital against the threat of different types of damage, creating and / or strengthening knowledge, attitudes, skills and values that help prevent it or reduce it (Gavilán, 2015). Orientation through its history has always been aware of this notion that makes us anticipate further or more serious difficulties. Prevention is a nodal concept in our reference model and is closely related to the concept of “process”.

Thinking and actions from a comprehensive prevention system which basically includes the field of health and education, will contribute to the implementation of strategies to reach across disciplines and professions to embrace this notion.

“Choosing again. Developing personal projects with young adults deprived of freedom” is aimed at a group of young inmates, many of whom have not been passed a sentence yet. These young people have a high degree of vulnerability (Oñativia & Di Nella, 2008). Psychosocial vulnerability can have multiple forms of expression, and in that sense may appear as weakness or helplessness to cope with changes, as well as internal weakness or insecurity. Prevention is understood, in the context of this proposal, as an asset to create conditions that promote better social reintegration process, after the prison release, resulting in a personal, family and community benefit.

“Social imaginary” is another mainstay of the Theoretical Operative Model. It has a guiding force, proven in our different Orientation programs. Analyzing social imaginary in every circumstance, means assessing what enables or prevents representations of the future, within communities, institutions or individuals with whom we work. In this case, the challenge is to act on these negative imaginary in young prison inmates.

Furthermore, Guidance is related with different “fields” included in the Theoretical Model (Health, Education, Employment and Social Policy). Including these fields is again a challenge for Guidance, its theories and intervention practices. Perhaps this

framework and its appropriation from the identity of counselors, can help to produce fewer fragmentations and decrease the level and intensity of political struggles for handling any of them. Each of concept is crossed by others. Again, the empirical and theoretical construction of this Model allows us to know what happens in each of these fields and apprehending it from different knowledge. The possibility of moving on interdisciplinary knowledge, means override the mechanism of the omnipotence of discipline and address problems in a contextualized and unfractionated way.

Finally, it is expected to address transdiscipline to integrate more systemically disciplines and actors through a common conceptual framework, seeking not only build explanations of reality as a whole, but as true foundations of a comprehensive praxis.

The notion of "fields", can justify a type of guiding intervention that includes addressing education, employment, health, and social policies, opening the possibility for young people to internalize and relate to these fundamental areas of knowledge and practices. Also, given the complexity of the subject, this proposal seeks to establish guidance from an interdisciplinary approach, including contributions from different areas of knowledge, in this case psychology and its specializations, social work and music therapy.

In conclusion, this Theoretical Model brings us closer to a new way of looking Guidance and a new way of being regarded by other disciplines. It gives us a more contextualized view of reality, considering the social, political, economic, cultural, educational and employment factors, from a perspective of the socio historical process.

### **3. Proposal**

#### ***3.1. Background***

Data from Buenos Aires Penitentiary Service for the year 2014 show that 96% of those detained in jails are male, and 27% of them are young adults between 18 and 24 years old (SNEEP, 2014).

If we focus on educational data, we note that of the total population, only 43% have complete primary level and only 5% have completed secondary school. Likewise, at the time of his arrest 85% were unemployed or did part-time jobs and 51% of the total stated that had no trade or profession at that time.

Also, if we compare these data with the type of crime, it is observed that more than half correspond to property crimes, theft and / or attempted theft.

The analysis of these data shows that the majority of young detainees in jails in Buenos Aires, come from contexts of poverty and marginalization, and that inequalities (social, educational and employment) lead to a circuit limited life chances. There is, in short, what is known as a prison circuit: incarceration is an not isolated event, but can be explained in terms of vulnerable life paths.

Also, most of these young people deprived of their freedom, lack a personal life project at the time of their release. In general, they pass the harsh daily reality guided

by a single desire / need / objective, which is to leave the place of confinement. There is an almost magical and idealized thinking in relation to those who are out of jail, however, the reference context of these young people is crossed by the same conditions and rights violations. In the absence of workspaces to guide reflection on the future it is likely that these young people will continue to travel roads that seem closed to new paths, and return to conflict with law.

The process of socio-community and family reintegration is a difficult process. The reasons are many, from extremely iatrogenic prison system, to the social and material conditions which become almost as destination (Crespi and Mikulic, 2014). They are hopeless with regard to the social imaginary that stigmatizes them and they are urged only by the need to be free again. Not having an adequate space to reflect on what it means to take care of their freedom, this vital circle is in many cases closed on itself.

Following the contributions of Chavez (2005) youth is marked by "the great NO". It has no existence as a total entity (but in transition, incomplete, neither child nor adult), and also their practices are not recognized, being called youth problem, gray youth, young deviant, youth tribe, being rebellious, delinquent, etc.

Some experience to break this circle is needed, opening the possibility of a different life project (that is never just personal) in these subjects, and promoting society to stop repeating the same diagnoses and circuits of exclusion for these young people.

At this point, the contribution of the discipline of Social Work, is invaluable for building institutional and community networks that enable young people to access "YES" areas, that is to say, spaces of possibility, learning, collective creation and recognition of community resources that enable them to approach an upward social mobility with the horizon to transform some of the situations that led to incarceration.

If we just consider it from the individual / personal perspective, although a life project accrues as hope, they can not achieve it alone. The family, the nearest community, friends, others that can be found again, need to be included in this process of thinking about this project of life.

Families and referents of the young have the potential to provide collective responses to these issues. However, it is necessary that professional and institutional support them to resignify meanings of imprisonment and become network of support for the realization of their projects (Greiser, 2012).

According to International Treaties (American Convention on Human Rights, Article 5, paragraph 6, of the International Covenant on Civil and Political Rights, Article 10, paragraph 3 and article 14 paragraph 4) and the Buenos Aires law (Articles 4, 5, 7 and 8 Law No. 12,256), the primary purpose of punishment is to foster the social reintegration of prisoners. Of course this philosophical-political principle of the law, should be held in a comprehensive manner and it is difficult to resolve because of the conditions in which inmates often live and return to their communities, probably stigmatized and condemned again. The identification process with the images that others have of them, if not addressed in turn, lead them to failure and to respond to requirements of the role.

Guidance has the crucial task in helping young people choose again who, what, how to be. Also, choose how and who to count on for this new election, hoping to regain a role that does not return them to the same place. Guidance as interdisciplinary practice, as a preventive strategy, as broad and comprehensive intervention -not only focused on the subject, but on the context of reference. It is a tool of enormous value that can work with programs and initiatives of similar spirit within the Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB).

Precisely this project is carried out under the “Assistance and Treatment program for Young Adults” of the Headquarters of the SPB, which is implemented in some jails in the Province. This program includes three stages: Admission, Treatment and Citizenship Project, aimed at social inclusion. This program emphasizes life projects for definitive or temporary exit, through the design and plan of realistic and achievable goals and articulating in the case of convicted persons, with the Patronato de Liberados.

“A project for the future” is always a key idea in guiding processes (Müller, 2013). Project is to imagine where to go and also the possible way to do it. When those places to go do not exist in the vision of young people and even their families and community, no project will be possible and everyone’s suffering will persist.

It is in this scenario where the Guiding proposal is inserted, to problematize the individual, family and social identity; move stereotyped aspects that work by reducing the margins of autonomy; review the reality of their context; decide transformation movements. It is a contribution to challenge the reality of a highly vulnerable population sector.

### **3.2. Purposes**

#### **3.2.1. Overall Purposes**

- Encourage young adults deprived of freedom, so they can build viable and healthy life projects, reducing their psychosocial vulnerability, expanding access to rights and strengthening autonomy.
- Build guiding strategies that are comprehensive and appropriate for prison inmates, from an interdisciplinary approach.

#### **3.2.2. Specific purposes**

- Promote recognition and problematization of personal reality, aiming to build viable alternatives for development and realization of life projects.
- Analyze the factors that can facilitate or hinder the possibility of developing a healthy and viable project after prison exit.
- Encourage the construction of spaces for self-recognition and recognition of others, from an active position.
- Mobilize relational and institutional strategies that result in a reduction in their socio-penal vulnerability.
- Promote awareness of different resources: education, work, sports, community, which can act as a support network for social re-integration.



- Accompany the families of young people in the process of release, to facilitate their constitution as subjects of rights.

### **3.3. Methodology**

3.3.1. *Group device*: working in groups with young people deprived of their freedom, supposes, on the one hand, the position of not psychologizing a social issue, avoiding to consider the inmates as sick subjects, who suffer from personal problems that they have not been able to solve by themselves. On the other hand, it involves dealing with the logic of isolation and individualization characteristic of jail. The privileged methodology will be workshop, understood as a space and a time of communication, reflection and participatory creativity, where the value is the process and not the product. Workshops will be designed week by week, and will include different techniques and dynamics: music-therapy, games, psychodrama/ role-play, collage, poster making, among other, that contribute to the fulfillment of the purposes. The workshops will be coordinated by two professionals, accompanied by two observers and will be addressed to young inmates and their family referents. With those it is planned to hold a day of exchange, and reflection on personal, family and social variables that affect the construction of educational, work, social and personal projects

3.3.2. *Individual device*: operational clinical interview, conceived as a space for elaboration of the topics addressed in the workshops, and of personalized accompaniment and collaboration in the process of choosing future projects. Like the workshops, the interviews are focused on the Guiding problem, and on everything that contributes to clarifying and solving it. In addition to the material obtained verbally, the interviewer may select auxiliary techniques for psychological exploration, which will allow corroborating and expanding data regarding the personality of the interviewees, fantasies, fears, and perception of themselves and their future occupational project.

3.3.3. *Information gathering*: information will be grouped into four areas: education, employment, health and social policies. The survey will be conducted through interviews and online information sources. The data obtained will be systematized and organized in order to develop a database accessible to the inmates and their families, and to allow them to come into contact with key referents for an effective social re-integration.

### **3.4. Activities**

#### **3.4.1. First stage**

*Initial Team Training*: due to the nature of the experience, it is a fundamental aspect of the project. It contemplates the constitution of two work teams as well as the theoretical reflection on the particularities of the enclosure context, the beneficiaries of the project, the conception of Guidance, and the interdisciplinary contribution. This training will be carried out by the project coordinators.

*Dissemination, sensitization and presentation of the Project*: experience tells us that it is a permanent process and that the realization and sustainability of the project

depends to a large extent on the collaboration and interaction with the institutional actors of the Penitentiary Service. It includes:

- Interviews with authorities of the “Assistance and Treatment program for Young Adults” of the Buenos Aires Penitentiary Service.
- Presentation interview with directors of each Penitentiary Units.
- Meeting with the technical and security teams of the “Assistance and Treatment program for Young Adults” in each of the prison units
- List of possible participants, made in conjunction with technical teams following the proposed selection criteria

#### 3.4.2. Second stage

*Training of process and supervision of the work team:* they are carried out every fifteen days, with the whole extension team, and are planned by the coordinators of the project. They include:

- Meetings for workshop planning.
- Supervisory meetings, with the aim of accompanying the workshop teams and interviewers throughout the process.

#### *Direct work with the interns participating in the Project:*

- Inaugural day of presentation and registration: a workshop where the project is presented to the listed participants and a personal interview for the registration of those interested in participating. Design and implementation of this day is in charge of the entire interdisciplinary team of each of the penitentiary units.
- Educational and Occupational Guidance Workshops: 12 workshops with a weekly frequency. The focus of these workshops will be the reflection on the past, present and future, for the elaboration of personal, social, educational and employment projects. In each prison unit the workshops are coordinated by two Psychology professionals, accompanied by two participating observers (psychologists or social workers), who will be in charge of the chronicle of each meeting.
- Music Therapy Workshop: towards the middle of the process, an experience of music therapy is carried out, understanding that music and its dimensions, are of great importance as ways of access to emotions, feelings and memories in a more spontaneous and direct way than words, allowing the participants to access new material and explore their own resources and transformation potential by getting in touch with aspects of their history. The workshop is planned and executed by a music therapy professional, accompanied by two observers.
- Individual interviews: in charge of the interdisciplinary follow-up team, interviews begin after having created the group conditions of confidence and empathy necessary for them to start. They can be of different types according to the degree of personal and social vulnerability of each participant, starting from the evaluation shared by the members of the extension team and institu-

tional actors responsible for the “Assistance and Treatment program for Young Adults”. The individual interviews will aim to accompany the young people in a more personalized way throughout the Guiding process, deepening their different aspects and contributing to the clarification of personal projects.

- Closing day: The design and implementation of this day is carried out by the entire interdisciplinary team of each of the penitentiary units. Key references of the institution and family referrals are present on this day.

*Work with the family referrals of the participants:*

- Group meeting with family referrals: in charge of the interdisciplinary team, a group meeting will be held at the headquarters of the Vocational Guidance Centre of the Faculty of Psychology (UNLP), with relatives / referrals of young people who make a consent.
- Individual interviews with family referrals: Guiding interviews will be conducted with them in cases that are considered necessary.

*Articulation with institutions and organizations:* it is necessary to build a network of institutional support for the realization of planned life projects. This activity is carried out by the directors and coordinators of the project.

- Articulation with “Patronato de Liberados”: at the end of the workshop process, information will be provided so that the technical team of this institution can monitor the young participants who recover their freedom. Likewise, it will collaborate with information on access to scholarships and other resources for those discharged.
- Survey of social, employment, educational and health resources of the communities of origin of the participants: in charge of extension workers of the faculty of social work.
- Interview and agreements with references of health, education, work, and social policies areas at local, municipal and provincial level.
- Systematization of data and design of a graphic product with accessible information.

#### 3.4.3. Third stage

*Evaluation and elaboration of Final Report:* carried out by the totality of the extension team with the collaboration of the leaders of the “Assistance and Treatment program for Young Adults” in each Penitentiary Unit.

### 3.5. Expected results

#### 3.5.1. Directly:

- The release of prison should be carried out under better conditions, aiming for young people to deepen their knowledge of their own identity, abilities, interests, skills, values and desires. And that they can critically analyze their personal, educational, employment, family / bond and community possibilities, to modify the reality that led to jail.

- Increase the number of young people close to their release, who will be able to outline an alternative life project that will lead to new and different elections and recognize the need for their referrals as key accompanying actors for the viability of this project.
- Improve the level of satisfaction of those responsible for the “Assistance and Treatment program for Young Adults”
- Meetings with the “Patronato de Liberados”, for the follow-up and accompaniment of the released.

### 3.5.2. *Indirectly:*

- Increase knowledge about the effectiveness of interdisciplinary guiding strategies for young people in high level of inequity, psychosocial and socio-political vulnerability, with the objective of returning to life in freedom, reducing the possibility of new exclusions.
- Contribute to the training of human resources in extension, research and teaching, by consolidating an interdisciplinary team (Psychology, Social Work and Music Therapy), articulating previous experiences in university extension and promoting inter-learning.
- Motivation for the development of new interdisciplinary investigations, on contexts of confinement and its transit towards the liberation in conditions of greater equity.

### 3.6. **Strengths and obstacles**

Since the implementation in 2014, where 38 inmates participated, and the current development of the project, with 60 inmates, we can highlight as main strengths:

- From the institutional point of view: the solid relations established with the Penitentiary Units, and their most important institutional references: directors, “Assistance and Treatment program for Young Adults” authorities, and responsible for the care and custody of inmates.
- From the point of view of the extension team: their commitment and clarity regarding the objectives of the project, the involvement in the training process that allowed to reflect and work on each one of the workshops. Always bearing in mind that the workshops are part of an extension project, constituting a bridge between a vulnerable population and the University.
- From the point of view of relations with the inmates: a space was achieved where the word could flow and could make room for the expression of emotions, reflections and memories, in a respectful and cordial atmosphere. The young people were able to make known familiar situations and decisions that took them to jail. They reported shocking life histories, which were flowing as confidence grew between them and the members of the extension team. It was also an opportunity for them to learn about current issues such as information on different health, education, employment and social policies.

In relation to the weaknesses and obstacles from the perspective of the implementation of the project, we could say that they were minor. Acceptance of tasks, commitment to the meetings, disposition of the authorities of the Prison Units, permanent attempt to guarantee the activities as agreed, allowed the planned activities to be carried out.

However, although the intervention was successfully performed, it is still one-off and limited. All the necessary actions to return to a desired course that allows the inmates to be included in the social system, far exceed the possibilities of an extension project. Having lived through this Guiding experience, we cannot help thinking that it is impossible to achieve the desired goals if we do not work with the families and communities of reference of these young people. This is where problems are actually installed and where young people will return, with little or no possibility of modifying them individually. It is necessary to focus on systems of signification, social representations, formation and modification of habits and lifestyles. Many of these young people expressed their desire to “choose again”, “to do things well”, have another chance. However, these desires are decidedly unreachable if there is no articulated and intersectoral work, from a collective perspective, promoting participation, self-determination and health.

#### 4. Final Thoughts

This Guiding intervention seeks to promote the creation of spaces for integral development that favor the educational, employment, personal and social reintegration of young adults deprived of freedom. Through the design and active management of viable and healthy life projects, including family referrals in this process and developing resources and community networks to accompany and sustain these projects. In this sense, the project “**Choosing again**” is the first approach from the Vocational Guidance Centre of the Faculty of Psychology to a population deprived of freedom. The purpose of contributing to the development of life projects for all subjects is necessary and extremely valuable, but it is insufficient if projects of this type are not integrated into other decisions that are sometimes political and also operational, without ignoring the complexity that this implies for the different jurisdictions (University / Penitentiary Service). Beyond this, the project constitutes an important antecedent in the subject of the Guidance in non-habitual contexts. This is an absolutely moving project for young professionals and advanced students interested in the field of Guidance and is an important contribution for young people deprived of freedom to reflect on the past (elections); the present (interests, motivations, desires, abilities, strengths, weaknesses) and the future (options at the time of discharge, including education and work).

Thinking ahead, it is estimated to continue the project, through its review and replication in the same prison units, from an increasingly comprehensive perspective. Likewise, it is estimated that a follow-up of the participants will be made after discharge.

Finally, it is estimated the planning and implementation of a Guiding project with similar characteristics, destined to young people protected by “Patronato de Liberados”, that would allow working with a population of similar characteristics but in freedom.

# DIAGNÓSTICO LOCAL: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN OCUPACIONAL DE LOS JÓVENES EN LA CIUDAD DE CIPOLLETTI

*Daiana Gluschnaider; Adriana Gonzalez Flores & Maria Elisa Cattaneo*

Material Complementario del PROYECTO DE EXTENSIÓN: “*Intervención del psicólogo en la orientación e inserción laboral de jóvenes vulnerables*”

## Resumen

El siguiente trabajo pretende establecer, a través de una articulación teórica con fundamentación en datos estadísticos locales, nacionales y regionales, un diagnóstico que posibilite fundamentar futuras acciones, tendientes a mejorar la situación ocupacional de los jóvenes de en la ciudad de Cipolletti.

El enfoque que desplegaremos en estos desarrollos, propone un dispositivo para abordar la inserción social de jóvenes, concebido como acciones concretas de promoción y prevención de la salud mental.

Se caracterizará la problemática y el impacto económico, considerando la incidencia que el trabajo tiene sobre el núcleo central de la subjetividad y la construcción de la identidad personal de los jóvenes, en tanto el trabajo posibilita la integración psicosocial y hace posible contrarrestar los efectos negativos que el desempleo produce para la conformación del sujeto adulto.

## 1. Diagnóstico

### ***Actualidad del desempleo juvenil***

Si bien el incremento del desempleo, del subempleo y de la informalidad ha tenido un fuerte crecimiento en las últimas décadas para las poblaciones en general, podemos afirmar que el sector que más padece la problemática es el de los jóvenes (cuadro 1). Quienes además del desempleo, están expuestos a los trabajos de mayor precariedad e inestabilidad, con altos niveles de informalidad, bajos salarios y casi inexistente protección social.

La inserción laboral de los jóvenes y el desempleo juvenil se han convertido en problemáticas complejas tanto en países latinoamericanos como europeos. Los jóvenes constituyen el grupo con mayores niveles de desempleo.

Un informe reciente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) advierte sobre el deterioro de la inserción laboral de los jóvenes, en tanto son el grupo más afectado no solo por el desempleo, sino también por la informalidad y la precariedad. (OIT, 2007) Esta situación ha planteado la exigencia de generar programas y políticas concretas desde los estados nacionales, en tanto que la imposibilidad de incorporación y pertenencia al mercado de trabajo formal expulsa a los grupos poblacionales a una situación de marginalidad.

**Cuadro 1: Estimación de la desocupación de los jóvenes de 15 a 24 años América Latina (13 países). Áreas urbanas en la década de los 90**

**NUMERO DE DESOCUPADOS (en miles)**

|                  | D e 15 a 19 años |        | de 20 a 24 años |        | de 15 a 24 años |        |
|------------------|------------------|--------|-----------------|--------|-----------------|--------|
|                  | 1990             | 2000   | 1990            | 2000   | 1990            | 2000   |
| Argentina (a)    | 168,6            | 307,8  | 141,6           | 401,0  | 10,1            | 708,9  |
| Bolivia (b)      | 22,9             | 10,6   | 33,5            | 20,5   | 56,4            | 31,0   |
| Brasil (b)       | 583,4            | 1281,2 | 455,7           | 954,8  | 1039,1          | 2236,1 |
| Chile (b)        | 44,9             | 57,2   | 92,5            | 113,0  | 137,5           | 170,2  |
| Colombia (b)     | 243,8            | 239,9  | 344,2           | 382,6  | 588,0           | 622,5  |
| Costa Rica (b)   | 5,6              | 12,9   | 4,9             | 11,3   | 10,5            | 24,2   |
| Ecuador (b)      | 26,5             | 80,8   | 47,3            | 127,0  | 73,7            | 207,8  |
| Guatemala (b)    | 31,6             | 28,4   | 34,4            | 38,7   | 66,0            | 67,0   |
| Honduras (b)     | 13,0             | 20,3   | 15,6            | 21,4   | 28,5            | 41,7   |
| México (b)       | 243,0            | 426,8  | 256,3           | 466,7  | 499,4           | 893,5  |
| Panamá (b)       | 17,8             | 16,5   | 30,7            | 34,7   | 48,5            | 51,2   |
| Paraguay (b)     | 17,4             | 42,7   | 21,8            | 26,3   | 39,1            | 69,0   |
| Uruguay (b)      | 33,7             | 34,7   | 28,0            | 38,5   | 61,7            | 73,2   |
| Total estudiado: | 1452,1           | 2559,8 | 1506,5          | 2636,5 | 2958,6          | 5196,3 |

*Notas:*

- (a) Se aplican tasas de actividad y desempleo del Gran Buenos Aires a toda la población urbana.
- (b) Se aplican las tasas del total urbano del país.
- (c) Las proyecciones de población son del CELADE, 1999.
- (d) Para el año 2000 se utilizaron las tasas conocidas del año más cercano al fin de la década.

Fuente: Díez de Medina; *Jóvenes y empleo en los noventa*. Serie Herramientas para la transformación, CINTERFOR/OIT, 2001



El centro de investigación de la OIT, a través de un estudio realizado en el año 2010<sup>9</sup>, revela que de los 35 países sobre los que dispone de datos, casi el 40 por ciento de los que buscan trabajo llevan desempleados más de un año, lo que significa que están muy expuestos a la desmoralización, a la pérdida de autoestima y a problemas de salud mental. Destaca que los jóvenes sufren el desempleo de una manera desproporcionada y que cuando consiguen un trabajo, éste suele ser precario y estar por debajo de sus competencias laborales.

Del “Diagnóstico de desempleo Juvenil” basado en los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del tercer trimestre del 2006<sup>10</sup> se obtuvieron resultados y conclusiones que coinciden con el informe de la OIT, en tanto afirma que los jóvenes son el grupo etario más afectado por el desempleo. La mayor parte de los jóvenes desempleados proviene de hogares de bajos recursos. Se trata de jóvenes desempleados con responsabilidades familiares y adolescentes que no trabajan, no buscan trabajo y no asisten al sistema educativo.

El tramo generacional al cual nos referimos, padece con mayor drasticidad el desempleo, pero a esta problemática, se le adiciona además, el bajo nivel de escolarización obligatoria. Entonces, la trascendencia del fenómeno es aún mucho mayor. Se calcula que en América Latina existen 22 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan. (Cuadro 2) Para los países, los períodos de inactividad implican altísimos costos en términos individuales y sociales.

**Cuadro 2: Formas de inserción social para la población juvenil entre 15 y 24 años**

| Categoría de inserción                       | Valores            |
|--|--------------------|
| Trabajan en empleos de calidad y no estudian | 13.000.000         |
| Trabajan en empleos de calidad y estudian    | 4.000.000          |
| Trabajan en empleos precarios y no estudian  | 22.000.000         |
| Trabajan en empleos precarios y estudian     | 9.000.000          |
| Desempleados que estudian                    | 4.000.000          |
| Desempleados que no estudian                 | 6.000.000          |
| Inactivos que estudian                       | 32.000.000         |
| No estudian ni trabajan                      | 16.000.000         |
| <b>Total</b>                                 | <b>106.000.000</b> |

Fuente: Reelaboración con base en datos OIT – Encuestas de hogares comparadas (2006) en América Latina y el Caribe

<sup>9</sup> OIT (2010) Instituto Internacional de estudios laborales. Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2010: ¿De una crisis a la siguiente?, Ginebra, Suiza.

<sup>10</sup> Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS), Subsecretaría Técnica y Estudios Laborales, 2006.

### **Indicadores Nacionales y Locales**

La población total de la Provincia de Río Negro según Censo 2001 era de 594.189 habitantes, mientras que las estimaciones que muestran los primeros resultados del Censo 2010 indican un total de 663.664 habitantes.

El índice de desarrollo Humano (IDH) provincial 2004 (PENUD 2005) no informa datos sobre Río Negro, el total país es de 0,788. El porcentaje de población con NBI 2001 (INDEC 2003) es de 17,7 para el total país y 17,9 para la Provincia de Río negro.

Según datos elaborados por el INDEC en el año 2002, el 48,1% de la población en Argentina no poseía durante el año 2001 cobertura con Obra Social o Plan Médico y en la Provincia de Río Negro este porcentaje ascendía a 49,9%.<sup>11</sup> De modo que el único recurso para recibir asistencia médica para este porcentaje de habitantes de la Provincia, es a través del sistema de Salud Público, ya sea a través de los Hospitales o Centros de Atención Primaria.

Según la EPH del I Trimestre de 2010, considerando los principales indicadores por aglomerado, arroja una tasa de actividad, tasa de empleo, tasa de desempleo, tasa de sub empleo y tasa de empleo no registrado de 46,2; 42,2; 8,3; 9,2 y 34,6 respectivamente para el total de la Argentina. Para la provincia de Río Negro, Viedma-Carmen de Patagones, se indican para las mismas tasas los siguientes valores: 44,9; 40,8; 9,0; 8,8 y 28,8. Entonces, si bien existe menor tasa de empleo no registrado, el resto de las tasas se ajustan más o menos a los valores nacionales, aunque con leves inclinaciones a mostrar para la Provincia indicada, menor nivel de actividad, de empleo y sub-empleo. Mientras que el desempleo es mayor, con una diferencia respecto de la tasa nacional de 0,4%.<sup>12</sup>

En la ciudad de Cipolletti, no se cuenta con cifras estadísticas concretas respecto de la tasa de desempleo, tampoco de desempleo juvenil. Según resultados dados a conocer del Censo 2010 la población de la ciudad asciende aproximadamente a 80.000 habitantes, de los cuales se estima el 41% es población menor de 35 años.<sup>13</sup>

### **Análisis de la Oferta y la Demanda Local**

Respecto del **análisis de la oferta** se especificará haciendo eje, en la población objetivo, sobre la cual se pretende intervenir, jóvenes de 18 a 25 años, que no están trabajando y buscan empleo. La información que se conoce de este grupo fue brindada por la Oficina de Empleo Local.

Según los datos registrados por la oficina de empleo de Cipolletti (dependiente de la red de oficinas de empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación) 1561 personas se presentaron espontáneamente en búsqueda de un trabajo. Durante el año 2008 y 2009, 935 jóvenes de 18 a 24 años, con estudios

<sup>11</sup> Fuente: Indicadores Básicos Argentina 2009. Ministerio de Salud de la Nación y OPS, 2010.

<sup>12</sup> Fuente: MTEySS - Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales - Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales, en base a EPH (INDEC). 2010

<sup>13</sup> Fuente: Municipalidad de Cipolletti, UDE, Oficina de Empleo. 2010.

primarios o secundarios incompletos y situación de desocupación o sub-ocupación, participaron de diversos talleres para la búsqueda de empleo en el contexto del Programa Nacional “Jóvenes más y mejor Trabajo”.

Durante el año 2010 se registraron, en la oficina de empleo, los datos de un total de 511 jóvenes, en el rango etario mencionado, en búsqueda de empleo y con la intención de ser incluidos los talleres de orientación y apoyo a la búsqueda de empleo. De esos jóvenes el 60% no posee estudios formales finalizados.<sup>14</sup>

**Tabla 1: Jóvenes de 18 a 25 años que asistieron a la oficina de empleo para buscar trabajo durante el año 2010**

| Sexo         | Cantidad   | %             |
|--------------|------------|---------------|
| mujeres      | 319        | 63,0%         |
| hombres      | 192        | 37,0%         |
| <b>total</b> | <b>511</b> | <b>100,0%</b> |

Fuente: Municipalidad de Cipolletti. Oficina de Empleo (2010)

**Tabla 2: Nivel de estudio alcanzado de jóvenes de 18 a 25 años que buscan trabajo en Cipolletti y su CV está en la bolsa de trabajo de la oficina de empleo.**

| Nivel de estudio alcanzado       | Cantidad   | %           |
|----------------------------------|------------|-------------|
| primario o secundario incompleto | 227        | 44,5%       |
| secundario completo              | 170        | 33,4%       |
| terciario incompleto             | 40         | 7,8%        |
| terciario completo               | 5          | 0,9%        |
| universitario incompleto         | 64         | 12,5%       |
| universitario completo           | 5          | 0,9%        |
| <b>Total</b>                     | <b>511</b> | <b>100%</b> |

Fuente: Municipalidad de Cipolletti. Oficina de Empleo (2010)

Este grupo objetivo se caracteriza por ser un colectivo de hombres y mujeres jóvenes con bajos niveles de escolarización formal y escasa, nula o negativa experiencia laboral.

Son población desocupada o sub-ocupada en trabajos no formales, desempeñando tareas de servicio, construcción, tareas asociadas a la cosecha (actividad

<sup>14</sup> Idem.

económica con mucho desarrollo local en forma estacionaria), limpieza o cuidado de personas en ámbitos domésticos. Son en general, trabajos mal remunerados en cuanto a compensación económica y baja calidad en cuanto a tareas y actividades que se desarrollan. En la mayoría de estos empleos la contratación no es registrada en el sistema formal. Por lo tanto, los jóvenes se encuentran desprovistos de los beneficios sociales, el acceso a una obra social, aportes al sistema de pensiones y jubilaciones, seguro de vida y ART para cobertura de accidentes, licencias por enfermedad y vacaciones, etc.

Los jóvenes provienen de los barrios más densamente poblados de Cipolletti. Algunos jóvenes conviven con su familia de origen y familia nuclear en la casa de sus padres u otros familiares, a veces en situación de hacinamiento. En algunos casos conviven una familia de origen y la familia nuclear de varios hermanos en departamentos pequeños, con pocas habitaciones. Otros jóvenes conviven con su pareja e hijos en las nuevas “tomas”<sup>15</sup> de la ciudad, con altos niveles de precariedad de la vivienda, de infraestructura y dificultad para el acceso a los servicios públicos.

En su mayoría no poseen obra social o medicina prepaga, utilizan el sistema público de salud.

No acreditan conocimiento en informática e idiomas.

En cuanto al **análisis de la demanda**, se considerarán las principales conclusiones respecto de las investigaciones que lleva adelante el Observatorio del Empleo y la Economía Local.<sup>16</sup>

Durante el Operativo a Empresas se entrevistaron 211 empresas de la localidad. Esta muestra estuvo conformada por unidades económicas de los distintos sectores de actividad. En este sentido, la distribución de la muestra es la que se presenta a continuación:

En relación a la cantidad de empresas según tamaño de empresas por sector de actividad, se puede apreciar que le 66% son microempresas, el 17% son pequeñas y sólo el 1% son grandes empresas. (Definición del tamaño se realizó a partir de lo dispuesto por la Secretaría Pyme de la Nación en su disposición SSEPYMEYDR N° 147/2006 y N° 22/2001).

De la totalidad de empresas encuestadas el 93% tiene su administración central en la ciudad de Cipolletti, por lo que es en esta localidad donde se toman las decisiones respecto del rumbo de la empresa.

---

15 Denominación coloquial utilizada para referirse a los asentamientos colectivos de familias pobres que usurpan tierras y construyen casillas sobre estos terrenos. No poseen acceso a los servicios básicos: agua corriente y desagües cloacales, gas natural. En general tienen luz eléctrica en forma ilegal. Dadas las condiciones climáticas de la zona, la mayoría de las viviendas de las “tomas” resultan inapropiadas para resistir las bajas temperaturas durante el invierno.

16 Proyecto que explora e investiga la realidad económica local. Se constituye como una fuente de alimentación insustituible para las áreas de Servicio de Empleo y Emprendimientos Productivos, ya que desde este sector se produce la información necesaria para determinar las necesidades de capacitación y/o formación; prácticas profesionales y/o pasantías; intermediación laboral; como así también, detectar oportunidades de empleabilidad y emprendedorismo.

Del total de empresas encuestadas, el 76% respondieron que tienen un único local en Cipolletti. Analizando esta variable por sector de actividad, se puede apreciar que el empaque y el sector de servicios son los sectores que mayor porcentaje tienen de empresas multilocalizadas.

Con respecto a la antigüedad, en promedio las empresas encuestadas tienen 21 años de antigüedad, siendo las empresas con mayor número de años promedio los empaques de frutas. Mientras que analizando la antigüedad máxima, las empresas comerciales son las que mayor cantidad de años presentan.

Respecto a la búsqueda de personal, sobre el total de empresas encuestadas, el 26% realizó búsquedas de personal entre el 30 de septiembre y el 31 de diciembre del 2008. Las empresas de la construcción y los servicios fueron las que contribuyeron en mayor proporción a las búsquedas de personal.

En promedio, el empaque y, en menor medida, la construcción son los sectores que mayor cantidad de personal buscaba por empresa.

Al analizar las búsquedas realizadas por las empresas por tipo de ocupación, se observa que todos los sectores, excepto el comercio buscan principalmente personal operario. Es particular el caso de la construcción y el empaque, donde el 72% y 90% de sus búsquedas se destinan a operarios, respectivamente. En el empaque, la industria y los servicios, el segundo puesto buscado es el de personal técnico, representando estas búsquedas el 10%, 39% y 23% de cada sector, respectivamente.

El comercio prioriza sus búsquedas en vendedores (61%), siguiéndole en importancia la búsqueda de operarios y administrativos con un 21% y 14%, respectivamente.

Con respecto al tipo de género requerido, en general, predomina la demanda de hombres para cubrir los puestos buscados. En particular esta situación es muy notoria en la construcción y la industria, donde en el 86% y el 76% de las búsquedas, respectivamente, se requiere trabajadores masculinos. Por su parte, en el empaque es indistinto el sexo del trabajador buscado, en un 79%. En el comercio, la proporción de hombres, mujeres e indistintos es pareja.

Las empresas en sus búsquedas de personal en general requerían trabajadores entre 23 y 37 años. En el caso de las búsquedas de operarios, la edad máxima en promedio se extiende hasta los 39 años. En el caso de búsquedas de vendedores, se solicita una edad máxima de hasta 32 años, en promedio.

El nivel de escolaridad requerido por las empresas en las búsquedas de personal varía considerablemente con el tipo de ocupación buscado. En general para todas las búsquedas realizadas, las empresas requieren en un 19% la primaria completa, en un 37% el título secundario, en un 25% estudios terciarios o universitarios y en un 18% no tienen requisitos respecto del nivel de escolaridad. En particular, la búsqueda de personal técnico es la que requiere mayor nivel de escolaridad, ya que se requiere en el 57% de los casos que el trabajador tenga estudios terciarios o universitarios. En las búsquedas de vendedores y administrativos predomina el requerimiento de título secundario. El puesto de operario no requiere altos niveles de escolaridad ya que, en

general se requiere conocimiento de oficio más que un título oficial. Sin embargo, se puede apreciar la importancia que tiene para los trabajadores contar con algún título oficial ya que hasta en las búsquedas de personal no calificada se exige la primaria o la secundaria completa.

Cuando se consultó a las empresas por la experiencia laboral que requerían en sus búsquedas por tipo de ocupación, el 44% de las mismas respondió que no se requería experiencia laboral previa. En particular, analizando la información por tipo de ocupación buscada, el puesto de administrativo es el que requiere mayores niveles de experiencia. Por otro lado, el puesto de vendedor es el que requiere menor experiencia, ya que el 58% no requiere experiencia y el 42% restante sólo requiere de uno a dos años de experiencia, ya que en muchos casos son las mismas empresas las que forman a sus vendedores de acuerdo a las especificaciones de cada rubro.

Otra cuestión de relevancia a considerar en las búsquedas de personal es el requerimiento de idioma extranjero y/o manejo de Pc. Se puede apreciar que el idioma extranjero sólo es un ítem a tener en cuenta en la búsqueda de puestos técnicos. Por otro lado, el manejo de Pc es muy importante para los puestos administrativos, ya que en el 79% de los casos forma parte de los requisitos de este tipo de ocupación. En menor medida se requiere en los puestos técnicos y vendedor.

En todos los sectores de actividad, los métodos más utilizados por parte de las empresas locales en la búsqueda de personal son los contactos personales, las recomendaciones de terceros y los avisos clasificados.

En particular en el empaque, un 15% de las empresas realiza contactos con centros de formación a la hora de buscar personal. En la construcción, un 10% de las empresas consulta los bancos de datos de las propias empresas y el 6% de las empresas industriales contrata empresas de selección de personal.

## 2. Fundamentación

### *Pensar el Trabajo*

La crisis del sistema de empleo asalariado produce fenómenos masivos de desocupación y subocupación, que incluye importantes transformaciones: la aparición de una nueva subjetividad y de profundos cambios en las representaciones sociales y los valores asociados al trabajo.

El paradigma economicista, genera en su eficaz discurso una ecuación que asimila trabajo a empleo, pero en sí, el trabajo es actividad transformadora creativa y cooperativa, social e individual. (Zolkower, 2007) Es específico del ser humano.

El trabajo es un fenómeno central en la vida de las personas. Incluso Freud en *El Malestar en la Cultura*, caracteriza al trabajo como una técnica fundamental, un modo o vía de orientación de la vida, en tanto, que ninguna otra liga al individuo tan fuertemente a la realidad, a la comunidad humana. Es para Freud, la modalidad de

incorporación del hombre a la cultura, a la realidad exterior y socialmente compartida. (Freud, 1929).

En términos de Dejours el trabajo es mediador entre el inconsciente subjetivo y el campo social. A través de él se hace posible el vínculo social.

Entonces el trabajo tiene una doble condición de posibilidad: para el desarrollo individual y para el desarrollo también, de las sociedades humanas.

Autores como Schlemenson ponderan el valor del trabajo como potenciador del despliegue humano. Las oportunidades de crecer y progresar por medio del trabajo son altamente estructurantes del psiquismo individual, hacen a la integridad personal y a la salud mental. (Shlemenson, 2002).

Investigaciones realizadas con personas alojadas en instituciones totales (cárceles, hospitales psiquiátricos) ponen de relieve la importancia que la posibilidad de trabajar reviste para la implicación subjetiva. La posibilidad de ejercitar un rol que da identidad y pertenencia. Al mismo tiempo autonomía y sentimientos que aumentan la autoestima.

El grupo de investigadores del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales-Programas de Investigaciones Económicas sobre Trabajo, Tecnología y Empleo (CEIL-PIETTE)/CONICET, proponen las siguientes reflexiones respecto de pensar el trabajo humano como una categoría multidimensional que involucra, en su dimensión objetiva:

- una actividad socialmente necesaria y trascendente,
- está orientado a producir algo exterior a la persona, en tanto está orientado hacia otros (dimensión social),
- requiere un gasto de energía humana,
- implica un modo particular de relación con la naturaleza;

En su dimensión subjetiva:

- una actividad específicamente humana que va siempre acompañada de sufrimiento o placer,
- una relación directa y permanente con la vida y salud del trabajador,
- la posibilidad de contribuir a la realización personal,
- construir una identidad propia y desarrollar sentimientos de confianza y pertenencia,
- asumir riesgos,
- instaurar relaciones interpersonales y construir un colectivo de trabajo.

Luego de haber examinado las cuestiones, más relevantes respecto de la categoría trabajo, es pertinente considerar entonces, cuáles con las consecuencias más significativas a nivel humano y social, en términos psicológicos y de la salud mental, que envuelven los fenómenos masivos de desocupación y subocupación.

### ***Desempleo e Inserción laboral: Impacto subjetivo***

Tal como se refería anteriormente, con la crisis del sistema de empleo y el conjunto de transformaciones propias del capitalismo tardío, el desempleo dejó de ser tran-

itorio, y conlleva la reproducción de un círculo cerrado que conecta desocupación, pobreza, marginalidad, quedando por fuera, y sin retorno del circuito de producción, consumo y reconocimiento social. (Castel, 1995).

Para Castel, la pobreza se ubica en una zona de desafiación tanto por la no integración vía el trabajo, como por la no inserción en una red de protección próxima.

En las sociedades con problemas estructurales de desempleo, se produce la sosegada inmovilización de los estratos sociales, que genera consecuencias determinantes en la percepción de la vida misma. La institucionalización de esta situación como permanente promueve la resignación y aceptación de la realidad no favorable. Surge una paulatina, pero persistente condición generalizada de derrotismo y pasividad que se vuelve una constante para las personas.

En tanto, la inserción laboral tiene una implicancia individual y una social, ser un joven pobre o empobrecido no solo constituye sólo un factor de riesgo de desempleo o de precariedad laboral, con fuertes impactos en la subjetividad, sino también en la incidencia que produce en los procesos de discriminación y desafiación socio-institucional. (Salvia; Tuñón, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) inclusive en su informe sobre los indicadores de salud de 1986, ubicaba al desempleo como una de las principales catástrofes de la sociedad contemporánea. Conceptualiza la desocupación o la amenaza de perder el trabajo como una situación traumática de origen social que afecta los vínculos familiares, la pertenencia social, la salud física y mental de las personas. Los estudios sobre pérdida o ausencia de trabajo, revelan que existe una fuerte correlación empírica entre la permanencia de una situación de desempleo y el deterioro de la salud mental.

En relación a investigaciones en el ámbito local, respecto de los efectos de la desocupación y de la pérdida del empleo, puede hacerse referencia a los desarrollos del equipo de trabajo del proyecto TyO (Trabajo y Ocupación) del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires. (Slapak, Fershtut, Cavo, Schlemenson). Estos estudios realizados desde el año 1995 posibilitaron verificar e indagar en profundidad, por el impacto de la carencia, el valor constructivo y vital que representa el trabajo para el hombre. Las principales conclusiones (Schlemenson, 2002) se pueden sintetizar en que la pérdida repentina de la fuente de trabajo: remite a un crisis personal profunda; es promotora de un alto nivel de ansiedad, generada por la incertidumbre que se produce cuando se pierde el marco de referencia seguro, la desocupación vulnera los lazos de continencia que ofrece el trabajo en la sociedad; se trata de un cambio profundo en la vida, uno de los eventos más perturbadores que se puede atravesar; y finalmente, implica una pérdida muy significativa: la pérdida de un proyecto personal, que pone al individuo y a su familia en situación de enfermedad y exclusión social.

En la investigación realizada por Jahoda (1987) la autora reconoce los siguientes problemas psicológicos ocasionados por el desempleo: 1) pérdida de una estructura temporal habitual; 2) sentimiento de carencia de objetivos y falta de participación en



metas sociales; 3) restricción de contactos sociales; 4) pérdida de identidad y de status; y 5) falta de una actividad regular.

Sintetizando, se puede afirmar que los principales efectos que el desempleo genera en las personas, en términos de padecimiento y sintomatología de salud mental, son: baja autoestima y satisfacción personal; depresión y sentimiento de soledad; altos niveles de ansiedad, experiencias de exclusión y marginación.

Atendiendo, a la particularidad de que el colectivo de referencia, son los adolescentes y jóvenes en proceso de desarrollo y crecimiento, el deterioro y las consecuencias en términos de calidad de la salud, pueden ser imprevisibles.

El desempleo, en el plano psicosocial opera como barrera para la integración social de los jóvenes, en tanto que la inserción laboral, se constituye como sostén indispensable para desarrollar sus proyectos personales: preparación y calificación profesional, autonomía económica y emancipación familiar, el desarrollo de relaciones de pareja, etc.

En el plano individual, el desempleo juvenil se manifiesta con efectos devastadores para la formación y constitución subjetiva. Las consecuencias más significativas, en términos psicológicos, evidencian principalmente sintomatología depresiva y ansiedad, con impactos drásticos en la estima de sí mismo. La imposibilidad de conseguir un trabajo tiene un efecto ante todo negativo sobre la formación de la identidad personal y sociocultural propia.

Los lineamientos anteriores nos invitan a pensar que nos encontramos frente a un problema epidemiológico con trascendental relevancia, en tanto los jóvenes son un grupo poblacional vulnerable expuesto a la incertidumbre económico-social y a situaciones desfavorables respecto del acceso a la educación y a un trabajo digno. Sumado a esto, las diversas problemáticas juveniles que refuerzan la vulnerabilidad, la desigualdad y pobreza como son las adicciones, las cuestiones inherentes a la salud sexual y reproductiva, la violencia y el conflicto con la Ley, el riesgo de exclusión, es aún mayor. Entonces, el riesgo incluye no solamente la imposibilidad de concretar una experiencia de inserción favorable, sino además, la perspectiva educativa, social, cultural y familiar.

Pensando en la problemática del desempleo juvenil, por tratarse de adolescentes y jóvenes aún en proceso de desarrollo y crecimiento, los problemas de salud en la constitución subjetiva e identitaria y las resonancias en los procesos de inclusión y marginación social, adquieren características propias.

### ***Caracterización problemática adolescente: El desempleo Juvenil***

Tal como se ha fundamentado previamente, los jóvenes enfrentan mayores niveles de desempleo, informalidad, precariedad y perciben los salarios más bajos. Lo que resulta interesante es poner de relieve el hecho de que los jóvenes son una población en creciente riesgo, no solamente por la imposibilidad de concretar una experiencia de inserción laboral favorable, sino además, por el riesgo analizado en términos de la perspectiva educativa, social, cultural y familiar.

Jahoda (1987) señala las siguientes consecuencias psicosociales que involucra en particular el desempleo juvenil: falta de esperanza en el futuro y aspiraciones, expectativas y planes; inactividad, apatía y aburrimiento; pérdida de la confianza en sí mismo; abandono en la búsqueda de un puesto de trabajo, y hostilidad difusa contra la comunidad. Se van perdiendo las pautas y aspiraciones aprendidas a través de la socialización familiar y escolar.

Estas conclusiones arrojadas de la investigación de la autora, evidencian la problemática subjetiva que experimenta cada joven, pero al mismo tiempo revela una circunstancia social que es compartida por el tramo generacional en su conjunto.

### **3. Propuesta de Intervención**

#### ***Talleres de orientación***

La iniciativa de este dispositivo, es la de favorecer procesos de inserción laboral en espacios que hagan posible la reflexión, la discusión de ideas y fomenten el desarrollo humano y personal de cada joven; activar redes de apoyo y contención, que hagan posible el despliegue de las potencialidades subjetivas y generar inclusión social mediante el trabajo. Estas son poderosas, estrategias para intervenir desde el campo específico de la Psicología, para hacer frente al adverso contexto que conduce a la marginalidad y la exclusión de los sectores más vulnerables.

Se intenta promover actividades de promoción y prevención de la salud mental, considerando que la problemática del desempleo juvenil debe ocupar un lugar prioritario en la agenda comunitaria y que las intervenciones para orientar y ayudar a la inserción laboral, tiene un valor preventivo que involucran el desarrollo y la salud integral de los jóvenes.

#### ***Metodología***

La propuesta de trabajo del Proyecto incluye dos ejes metodológicos:

- Entrenamiento, orientación y supervisión del equipo de trabajo: profesionales, talleristas, docentes, directivos, etc.
- Implementación, seguimiento y evaluación de los talleres de orientación.

Población objetivo: jóvenes 18 a 25 años escolarizados y no escolarizados, desempleados o sub-ocupados de la ciudad de Cipolletti.

Objetivo: Formulación del proyecto de vida ocupacional. Brindar herramientas para la búsqueda de trabajo.

Metodología específica:

- Talleres Los talleres tienen una duración mensual y una frecuencia de dos encuentros semanales de dos horas reloj cada uno. El contenido temático que se trabaja en cada encuentro es diferente.

- El lugar de realización de los talleres será un Centro de Atención Primaria del Barrio, una sociedad de fomento, una escuela, espacios provistos por el gobierno municipal, etc.
- Los talleres serán coordinados por un tallerista y un profesional.
- En cada taller podrán participar como máximo 30 jóvenes.
- La metodología de trabajo es grupal. Serán talleres de carácter participativo y de reflexión, que hagan posible el intercambio entre los jóvenes.
- Técnicas que se utilizarán en los talleres: Grupos de discusión, role playing, dramatización, lectura de avisos clasificados, confección de curriculum vitae y carta de presentación, etc.

### ***Evaluación***

Para realizar una evaluación del dispositivo, se implementará una evaluación de los talleres: se administran dos cuestionarios de evaluación al inicio y al cierre de cada taller para indagar y evaluar posibles cambios a partir de la intervención realizada.

La ejecución y evaluación de este dispositivo posibilitará reunir experiencia y sistematización de datos que puedan conducir a la elaboración de futuras investigaciones, programas y proyectos acordes a la temática.

## **4. Previsión del impacto económico**

El objetivo de este apartado es el de poder establecer en términos económicos el impacto que puede acarrear la implementación de este dispositivo, considerando cumpliera el objetivo de orientar para la búsqueda de empleo y posteriormente facilitar el proceso de inserción laboral en el sistema formal de trabajo, aumentando los niveles de empleo en jóvenes. El impacto se podría medir en estos ítems:

- Bienestar psíquico y salud mental.
- Mejoramiento de las condiciones de vida.
- Elevar Índice del Desarrollo Humano (IDH).
- Bajar la Tasa de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).
- Disminuir la inequidad y vulnerabilidad social.
- Disminución del gasto público: Menor gasto del Estado en compensaciones sociales para sostener personas no empleadas a través de beneficios y pensiones. También alivia el gasto en el Sistema de Salud Público, en tanto mayor cantidad de gente accede a una obra social.
- Aumento del poder adquisitivo.
- Aumento del consumo privado.
- Aumento la tasa de recaudación por IVA.
- Impulso al Crecimiento y Productividad.
- Incentivar el nivel de escolarización en adultos y capacitación profesional en términos de empleabilidad.

## Conclusión

La trascendencia del fenómeno descrito, evidencia que las problemáticas del empleo, la inserción laboral y la exclusión social de los jóvenes, son en sí mismas grandes retos a ser abordados desde el compromiso social, tanto desde los estados nacionales a través de las políticas públicas, como de las acciones de los profesionales, investigadores y ciudadanos en su conjunto.

Promover actividades de promoción y prevención de la salud mental. Entendiendo, que la problemática del desempleo juvenil debe ocupar un lugar prioritario en la agenda comunitaria y que las intervenciones para orientar y ayudar a la inserción laboral, tienen un valor preventivo que involucran el mejoramiento de la salud integral de los jóvenes.

Como conclusión del análisis hasta aquí desplegado, destacamos la importancia de pensar la problemática de la inserción laboral de los jóvenes, desde un abordaje que reconozca sus derechos y capacidades, potenciando y fomentando el desarrollo humano y colectivo.

Enviado: 23-7-2016

Revisión recibida: 15-9-16

Aceptado: 13-10-2016

## Referencias

- Abdala, E.; Jacinto, C. & Solla, A. (coords.) (2005), *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- Albanesi, R. (2015) *Historia reciente del Trabajo y los trabajadores. Apuntes sobre lo tradicional y lo nuevo, lo que cambia y permanece en el mundo del trabajo*. Santiago del Estero. Revista Trabajo y Sociedad N25.
- Bendit, R.; Hahn, M. & Miranda, A. (comp.) (2008) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y ptarones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.
- Bisso, E. (2016) *La angustia en el trabajo: psicoanálisis aplicado a la vida laboral*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Bs. As: Paidós.
- Davila, O. (2003) *Capital social juvenil y evaluación programática hacia jóvenes*. Revista Última Década, n° 18, Viña del Mar, CIDPA.
- Dejours, CH. (2006) *La banalización de la injusticia social*. (Diez, B. Trad.) Buenos Aires, Argentina: Topía. (Trabajo original publicado en 1998)
- Dejours, C. (2014) *Psicopatología del trabajo* (Neffa, G. Trad.) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Trabajo original publicado en 2012
- Diez De Medina (2001) *Jóvenes y empleo en los noventa*. Serie Herramientas para la transformación, CINTERFOR/OIT.

- Freud, S. (1986) *El malestar en la cultura (1930(1929))*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol XXI.
- Jahoda, M. (1987) *Empleo y desempleo: un análisis socio - psicológico*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en SegeMoscovisci, *Psicología social II, pensamiento y vida social*. Psicología y problemas sociales, Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Salud de la Nación y OPS, *Indicadores Básicos Argentina 2009*. 2010.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS) Sitio web: <http://www.trabajo.gob.ar>
- Neffa, J. (2003) *El trabajo Humano. Contribuciones al estudio de un valor que pertenece*. Bs As: Ed. Lumen.
- Neffa, J. (2015) *Los riesgos psicosociales en el trabajo : contribución a su estudio*. Bs. As, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Ciencias Económicas Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Centro de Innovación para los Trabajadores Universidad Nacional de Moreno. Departamento de Economía y Administración.
- OIT (2010) *Instituto Internacional de estudios laborales. Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2010: ¿De una crisis a la siguiente?*. Ginebra. Suiza.
- OMS (2008). *Informe sobre la Salud en el Mundo 2008. La Atención Primaria de Salud. Más necesaria que nunca*. Ginebra.
- Salvia, A. (2008) Introducción: La cuestión juvenil bajo sospecha en *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*, Buenos Aires: Miño Dávila.
- Salvia, A. & Tuñón, I. (2005) *Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina Actual*. Revista Encrucijadas, v.36.
- Samaja, J. (2004) *Epistemología de la Salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Schlemenson, A (2007) *Remontar las crisis. El desenvolvimiento de las organizaciones en su contexto*. Buenos Aires, Argentina: Granica
- Suaya, D. (2003) *Salud Mental y Trabajo*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Thomas, A. & Vidal, M. (1993) *Psicología del Trabajo*. Buenos, Aires: Ed. Ad-Hoc.
- WFMH Federación Mundial para la Salud Mental (2004) *La salud mental en la atención primaria de la salud*.
- Weller (2007) *La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones, y desafíos*, Revista de la CEPAL N° 92, Santiago de Chile.

- Zolkower, M. (2002) *Cuestiones metodológicas de la investigación psicosocial en salud mental. Análisis intensivo de un caso paradigmático de investigación de la desocupación*. Tesis de Maestría en Salud Mental Comunitaria, UNLP.

## LOCAL DIAGNOSIS: ANALYSIS AND EVALUATION OF YOUNG PEOPLE'S OCCUPATIONAL SITUATION IN CIPOLLETTI CITY

*Daiana Gluschnaider; Adriana Gonzalez Flores & Maria Elisa Cattaneo*

*Complementary material of EXTENSION PROJECT: "Psychologists intervention on vulnerable young people's orientation and laboral insertion"*

### Summary

Following paper intends to establish, by articulating theory with basis on stadistical local, national and regional data, a diagnosis that allows to base future actionsintended to improve young people's occupational situation in Cipolletti city.

Our focus in these developments propose a device to approach young people's social integration, conceived as specific actions for mental health promotion and prevention.

Problematic and economic impact will be characterized, considering the influence that work has on youth subjectivity's core and identity construction, as it enables psi-co-social integration and allows to counteract the negative effect that unemployment has on adulthood constitution.

### 1. Diagnosis

#### ***Present status of youth unemployment***

Despite unemployment, underemployment and informal jobs have increased considerably in the last decades for all populations in general, we can state that young people suffer it the most (Chart 1). Apart from unemployment, they are usually also exposed to more precarious and unstable jobs with high levels of informality, low salaries and almost no social protection.

Youth job placement and unemployment have turned to be complex problematics in Latin American as well as European countries. Young people constitute the group with higher levels of unemployment.

A recent report from the International Labor Organization (ILO) warns about deterioration of youth laboral insertion, being this the most affected group, not only by unemployment but also by informality and precariousness (ILO, 2007). This situation has brought up the need for national states to develop specific programs and policies, considering that the impossibility to access and belong to formal labor market expels these groups to a marginal situation.

**Chart 1: Estimated unemployment of Young people between 15 and 24 years Latin America (13 countries). Urban Áreas 90's decade**

**NUMBER OF UNEMPLOYED (in thousands)**

|                | 15 to 19 years |        | 20 to 24 years |        | 15 to 24 years |        |
|----------------|----------------|--------|----------------|--------|----------------|--------|
|                | 1990           | 2000   | 1990           | 2000   | 1990           | 2000   |
| Argentina (a)  | 168,6          | 307,8  | 141,6          | 401,0  | 10,1           | 708,9  |
| Bolivia (b)    | 22,9           | 10,6   | 33,5           | 20,5   | 56,4           | 31,0   |
| Brasil (b)     | 583,4          | 1281,2 | 455,7          | 954,8  | 1039,1         | 2236,1 |
| Chile (b)      | 44,9           | 57,2   | 92,5           | 113,0  | 137,5          | 170,2  |
| Colombia (b)   | 243,8          | 239,9  | 344,2          | 382,6  | 588,0          | 622,5  |
| Costa Rica (b) | 5,6            | 12,9   | 4,9            | 11,3   | 10,5           | 24,2   |
| Ecuador (b)    | 26,5           | 80,8   | 47,3           | 127,0  | 73,7           | 207,8  |
| Guatemala (b)  | 31,6           | 28,4   | 34,4           | 38,7   | 66,0           | 67,0   |
| Honduras (b)   | 13,0           | 20,3   | 15,6           | 21,4   | 28,5           | 41,7   |
| México (b)     | 243,0          | 426,8  | 256,3          | 466,7  | 499,4          | 893,5  |
| Panamá (b)     | 17,8           | 16,5   | 30,7           | 34,7   | 48,5           | 51,2   |
| Paraguay (b)   | 17,4           | 42,7   | 21,8           | 26,3   | 39,1           | 69,0   |
| Uruguay (b)    | 33,7           | 34,7   | 28,0           | 38,5   | 61,7           | 73,2   |
| Total studied: | 1452,1         | 2559,8 | 1506,5         | 2636,5 | 2958,6         | 5196,3 |

*Notes:*

- (a) Grand Buenos Aires activity and unemployment rates are applied to all urban population.
- (b) Applies whole country urban rates.
- (c) Population projections by CELADE, 1999.
- (d) For year 2000 we used known rates from closer year to end of decade

Source: Diez de Medina; *Jóvenes y empleo en los noventa*. Serie Herramientas para la transformación, CINTERFOR/OIT, 2001

ILO investigation center revealed in a 2010<sup>17</sup> study that, amongst the 35 countries from which they have data, almost 40 % of people looking for a job have been unemployed for more than a year, which means that they were overexposed to demoralization, loss of self-esteem and mental health problems. It points out that young people suffer unemployment in a disproportionate way and that, when they get a job, it is usually precarious and considerably under their competencies.

The results and conclusions obtained in “Youth unemployment diagnose” based on the information from the “Encuesta Permanente de Hogares” (EPH) in third trimester of 2006<sup>18</sup> matches ILO report, while it states that young people are the age group

<sup>17</sup> OIT (2010) Instituto Internacional de estudios laborales. Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2010: ¿De una crisis a la siguiente?, Ginebra, Suiza.

<sup>18</sup> Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS), Subsecretaría Técnica y Estudios Laborales, 2006.



that unemployment affects the most. The larger portion of unemployed young people comes from low-income households. They are unemployed young people with family responsibilities and non-working adolescents, who are not looking for jobs or belong to the educative system.

These age groups suffer unemployment more drastically but, moreover, low levels of official education are added to this problematic. Therefore, transcendence of this phenomenon is even higher. It is estimated that in Latin America there are 22 million young people not studying, nor working. (Chart 2). For these countries, non-active periods imply very high costs individually and socially.

**Chart 2: Forms of social integration for youth population between 15 and 24 years**

| Integration category                     | Values             |
|--|--------------------|
| Work in quality jobs and do not study    | 13.000.000         |
| Work in quality jobs and study           | 4.000.000          |
| Work in precarious jobs and do not study | 22.000.000         |
| Work in precarious jobs and study        | 9.000.000          |
| Unemployed that study                    | 4.000.000          |
| Unemployed that do not study             | 6.000.000          |
| Inactive that study                      | 32.000.000         |
| Don't work or study                      | 16.000.000         |
| <b>Total</b>                             | <b>106.000.000</b> |

Source: Reelaboration based on ILO data – Encuestas de hogares comparadas (2006) Latin América and Caribbean

**National and Local Indicators**

Total population of Rio Negro province according to 2010 Census shows a total of 663.664 inhabitants.

Human Development Index (HDI) provincial 2004 (PENUD 2005) does not report data on Rio Negro, total country is 0,788. Population percentage according to NBI 2001 (INDEC 2003) is of 17.7 for total country and 17,9 for Rio Negro province.

According to INDEC 2002 data, 48,1% of Argentine population during year 2001 lacked of Social Security or medical plan and in Río Negro province, this percentage rose to a 49,9%.<sup>19</sup> Therefore the only way to receive medical assistance for this percentage of inhabitants is through Public health system, through Hospitals or Primary Attention Centers.

<sup>19</sup> Fuente: Indicadores Básicos Argentina 2009. Ministerio de Salud de la Nación y OPS, 2010.

According to EPH 2010 first trimester, considering main indicators per cluster, we read an activity rate, employment rate, unemployment rate, under-employment rate and unregistered employment of 46,2; 42,2; 8,3; 9,2 y 34,6 respectively for Argentina (total). For Rio Negro Province, Viedma- Carmen de Patagones, the values for same rates are: 44,9; 40,8; 9,0; 8,8 y 28,8. Accordingly, although unregistered employment rate is lower, the remaining rates are similar to national levels, whereas mild changes to be shown for this province, less activity, employment and under-employment levels. Whilst unemployment is higher, with 0,4%.<sup>20</sup> difference compared to national rate.

In Cipolletti City we do not have specific statistical data regarding unemployment rates or youth unemployment. According to 2010 Census data, population in this city ascends to approximately 80.000 inhabitants, of which 41% is estimated to be under 35.<sup>21</sup>

### **Local offer and demand analysis**

Regarding **analysis of the offer** it will be specified making axis in target population, on which we intend to intervene, young people of 18 to 25, not studying or looking for a job. Acknowledged information of this group was provided by local employment office.

According to data registered by Cipolletti's Employment office (which depends of Job, Employment and Social Security Ministry's employment offices network) 1561 people spontaneously came forward looking for a job. During years 2008 and 2009, 935 young persons between 18 and 24, unemployed or underemployed, with primary or incomplete secondary studies, took part of several workshops for job searching within "Jóvenes más y mejor Trabajo" national program.

During year 2010, employment office registered a total of 511 young people, amongst mentioned ages, looking for a job and requesting to be part of workshops intended for Orientation and Job searching support. Amidst these young people 60% had not finished their formal studies.<sup>22</sup>

**Chart 1: Young people 18 to 25 that requested a job at Employment Office during 2010**

| Gender       | Quantity   | %             |
|--------------|------------|---------------|
| Women        | 319        | 63,0%         |
| Men          | 192        | 37,0%         |
| <b>Total</b> | <b>511</b> | <b>100,0%</b> |

Source: Municipalidad de Cipolletti. Oficina de Empleo (2010)

<sup>20</sup> Source: MTEySS - Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales - Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales, en base a EPH (INDEC). 2010

<sup>21</sup> Source: Municipalidad de Cipolletti, UDE, Oficina de Empleo. 2010.

<sup>22</sup> Idem.

**Chart 2: Educational level acquired by 18 to 25 young people looking for a job in Cipolletti with CV amongst Job boards in Employment Office.**

| Educational Level acquired      | Quantity   | %           |
|---------------------------------|------------|-------------|
| Incomplete primary or secondary | 227        | 44,5%       |
| Complete secondary              | 170        | 33,4%       |
| Incomplete tertiary             | 40         | 7,8%        |
| Complete Tertiary               | 5          | 0,9%        |
| Incomplete University           | 64         | 12,5%       |
| Complete University             | 5          | 0,9%        |
| <b>Total</b>                    | <b>511</b> | <b>100%</b> |

Source: Municipalidad de Cipolletti. Oficina de Empleo (2010)

This target group is characterized by being a men and women collective with low formal educational levels and little, null or negative labor experience.

They are unemployed population or underemployed in informal jobs, performing service tasks, construction, harvesting tasks (economic activity with high local development by seasons), cleaning houses or taking care of children and elders at personal homes. These are, in general, low paid jobs regarding economy, and very low quality tasks and activities. In most of these jobs hiring is not registered in formal system. Therefore young people find themselves deprived of social benefits, access to social security, contribution to Pension and retirement system, life insurance and Work Risk Insurance system to cover accidents, sickness leaves and vacations, etc.

Young people belong to the more populated neighborhoods in Cipolletti. Some of them still live with their nuclear or origin families at their parents or extended family homes, sometimes overcrowded. In other cases the origin family and the nuclear family of several siblings live together in small apartments, with very few rooms. Other young people live with their couples and children in the new “tomas”<sup>23</sup> at the city, with high construction and infrastructure precariousness and low access to public services.

Most of them do not have Social Security or Medical Plan and use Public health system.

They do not have computer skills or foreign languages.

<sup>23</sup> Colloquial denomination used to refer to collective settlements of poor families that usurp lands and build huts on those lands. They do not have access to basic services: water, energy, sewers or natural gas. In general they have illegal energy connections. Given the area’s climate conditions, most households in the “tomas” are inappropriate to resist low temperatures during winter.

Regarding **demand analysis**, we will consider main conclusions obtained from the investigations held by Observatorio del Empleo y la Economía Local.<sup>24</sup>

During Operativo a Empresas, 211 companies were interviewed in our city. This sample included economic units from different activity sectors. Following this, simple distribution was:

With reference to the amount of companies according to Company size by activity sector, we can appreciate that 66% are micro companies, 17% small and only 1% are big companies. (Size was defined following Secretaría Pyme de la Nación in disposition SSEPYMEYDR N° 147/2006 y N° 22/2001).

From all companies interviewed 93% has central administration in Cipolletti city, thus it is here where Company decisions are made.

76% of the companies replied that they have only one business building in Cipolletti. By analyzing this variable by activity sector, we may appreciate that packing and services are the sectors which have the higher percentage of multi-localized companies.

Regarding seniority, companies have 21 years average, being the most antique the ones dedicated to fruit packaging. By looking at maximum seniority, commercial companies are the oldest.

Regarding staff search, among all companies inquired, 26% searched for staff between September 30th and December 31st 2008. Construction and services companies contributed in higher proportion to staff searching.

In average, packing and construction (to a lesser extent) are the sectors looking for more staff per company.

By studying staff searching by kind of occupation, we can see that all sectors, but commerce, look mainly for operative staff. Construction and packing are particular cases, where 72% and 90% of their staff searchers meant to operative staff, respectively. In packing, industry and services, second most wanted job is for technical personnel, being these searches 10%, 39% and 23% of each sector, respectively.

Commerce focuses their staff search in sellers (61%), followed by operative and administrative staff with 21% and 14%, respectively.

In terms of gender, in general, male gender prevails in staff searches to cover jobs. This situation is particularly visible in construction and industry, where 86% and 76% of searches, respectively, require male workers. In packaging industry gender is indistinctin 79%. In commerce proportion of male and female workers searched is the same.

In general companies looked for workers between the ages of 23 and 37. In the particular case of operatives, maximum average age extends till 39. In salesmen/women, a maximum age of 32 average is requested.

---

<sup>24</sup> Project that explores and investigates local economic reality. It constitutes an irreplaceable feeding supply for Servicio de Empleo y Emprendimientos Productivos, as this sector produces necessary information to determine training or educational needs; professional practices or internships; labor intermediation; as well as to detect entrepreneurship and employability opportunities.

The educational level requested by companies in staff searches varies considerably according to the kind of job. In general, for all searches, companies require in 19% of cases complete primary, in 37% secondary title, in 25% tertiary or university studies and in 18% they have no requirements in terms of educational level. In particular, search of technical staff is the one that requires higher educational level, as in 57% of the cases tertiary or university studies are requested. Referring to salesmen/women and administrative searches the request of secondary title prevails. Operative jobs do not require high educational levels because, in general, they demand labor knowledge more than an official title. Nonetheless, we could see how important it is for workers to have an official title themselves as, even in non qualified job searches, primary or secondary studies are requested.

When asked about working experience required by occupational type, 44% of the companies replied that no previous experience was needed. In particular, analyzing information by occupation type, administrative jobs are the one that demand higher experience. On the other side, salesman/women is the job that implies less experience, as in 58% of the cases they did not require experience at all and 42% left asked for one or two years only, as in many cases the companies themselves train their staff according to specifications in each business.

Another relevant points to be considered in staff searches are computer skills and foreign languages. Languages is an item only required in technical jobs. On the other hand, computer skills are very important for administrative jobs. It is part of the requirements in 79% of the searches for this type of occupation. It is less requested for technical and sales jobs

In all business sectors, usual staff searching methods in local companies are personal contacts, recommendations and classified ads.

In particular, in packaging industry 15% of the companies hire professional centers for staff recruiting. In construction, 10% of the companies searches in the company data base and 6% of industrial companies hire private Recruiting companies.

## 2. Fundaments

### *Thinking work*

Crisis in formal job system produces a massive phenomenon of unemployment and underemployment, which include important transformations: the rising of a new subjectivity and profound changes in social representations and values assigned to work.

Economiscist model generates through it's effective speech, an equation that equals job with employment, but in fact, work is a transformative activity, creative and cooperative, social and individual. (Zolkower, 2007) It is specifically human.

Work is a central phenomenon in people's life. Even Freud in Civilization and it's Discontents, describes work as a fundamental technique, a way of orientation in life, as no other attaches individuals so strongly to reality, to human community. To Freud

it is the way in which men blend into culture, outer reality and socially shared culture. (Freud, 1929).

Following Dejours (2014) work is the privileged mediator between the unconscious and the social field. Work, with its social nature, absorbs workers from the social environment, registering itself in the collective domain. Work creates social bond.

Therefore work enables a double development: individually and for the human society.

Authors as Schlemenson value work as an enhancer of human deployment. Opportunities to grow and progress by means of work are highly structuring of individual psychism, build personal integrity and mental health. (Shlemenson, 2002).

Investigations held with people committed in local institutions (jails, mental hospitals) show the importance of working for subjective implication. The possibility of exercising a role contributes to identity and enrollment. Also autonomy and self-esteem enhancing feelings.

At Centro de Estudios e Investigaciones Laborales- Programas de Investigaciones Económicas sobre Trabajo, Tecnología y Empleo (CEIL-PIETTE)/CONICET, investigators propose following thoughts regarding the idea of human work as a multi-dimensional category which involves, in its objective dimension:

- a socially needed and transcendent activity,
- aims to produce something external to the individual, as oriented towards others (social dimension),
- requires spending human energy,
- implies a particular way to relate with nature;

In its subjective dimension:

- a specifically human activity which is always related to suffering or pleasure,
- a direct and permanent link with worker's health and life,
- the possibility to contribute to personal fulfillment,
- build own identity and develop feelings related to self-confidence and enrollment,
- taking risks,
- set up interpersonal relationships and contribute to build a work collective.

After examining the most relevant issues regarding the category of work, it is necessary to consider, then, which are the meaningful consequences humanly and socially speaking, in psychological and mental health terms, involved in the massive unemployment and underemployment phenomenon.

### ***Unemployment and Job Insertion: Subjective Impact***

As previously stated, with crisis in employment system and transformations belonging to late capitalism, unemployment ceased to be temporary and implies the reproduction of a closed circuit that connects unemployment, poverty, marginality, leaving aside, and with no chance to get back into production circuit, consumption and social recognition. (Castel, 1995).

According to Castel, poverty lands in a detachment zone, because of the lack of alliance through work, as well as for the lack of inclusion in a proximal protection network.

In societies with structural unemployment problems we can see the immobilization of social statuses, which generates deciding consequences in the way to see life itself. The institutionalization of this situation as permanent promotes the compliance and acceptance of a not so auspicious reality. A gradual, thus persistent generalized condition of appeasement and passivity arouses, which turns into a constant to people.

Meanwhile, job insertion has both an individual and a social implication, being a poor or empowered young man does not only constitute a risk factor for unemployment or employment precariousness, with strong impact in subjectivity, but also has impact in discrimination and blackballing socio-institutional processes. (Salvia; Tuñón, 2005).

Even the World Health Organization (WHO) in its report on health indicators 1986, placed unemployment as one of the main catastrophes of modern society. It defines unemployment or threat to lose the job as a traumatic situation socially originated which affects family bonds, social enrollment, people's physical and mental health. Studies on loss or lack of a job reveal that there exists a strong empiric interrelation between the permanency of an unemployment situation and mental health deterioration.

Regarding local investigations about effects of unemployment and job loss, we can refer to the developments of the project TyO (Trabajo y Ocupación) within Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires. (Slapak, Fershtut, Cavo, Schlemenson). These studies held since 1995 allowed to verify and investigate thoroughly, by analyzing the lack of it, the structuring and vital value of work to mankind. Main conclusions (Schlemenson, 2002) can be summarized by saying that sudden loss of the job: refers to a deep personal crisis; promotes high levels of anxiety, caused by the uncertainty produced by the loss of a safe framework, unemployment breaches the enrollment bonds that work offers in society; it means a profound change in life, one of the most disturbing effects in life; and finally a very significant loss: the loss of a personal project, which sets the individual and his family in a sickness and exclusion situation. Following Jahoda (1987) the author acknowledges following psychological problems caused by unemployment: 1) loss of usual timing structure; 2) feeling of lack of projects and no participation in social goals; 3) restricted social interaction; 4) loss of identity and status; y 5) lack of regular activity.

Summarizing, it can be said that main effects of unemployment in people, in terms of suffering and mental health symptoms are: low self-esteem and personal satisfaction; depression and lonesome feelings; high levels of anxiety, exclusion and marginalization experiences.

Considering the particular idea that the reference collective are young people and adolescents in development process, decay and consequences in terms of health quality could be unpredictable.

Unemployment, in psycho-social terms operates as a barrier for young people's social insertion, considering that job insertion is an essential support to develop personal projects: professional training and qualification, economic independence, family emancipation, development of couple relationships, etc.

In terms of individual nature, youth unemployment turns to have devastating effects on subjective structuring. Most significant consequences, in psychological terms, reveal mainly depressive symptoms and anxiety, with harsh impact on self-esteem. Impossibility to get a job has, overall, a negative effect on self and socio-cultural identity constitution.

Previous guidelines lead us to think that we are facing an epidemiological problem with boundless relevance, being young people a vulnerable demographic group exposed to economical and social uncertainty and to adverse situations regarding access to education and a dignifying job. Moreover, summing up varied juvenile predicaments that reinforce vulnerability, such as inequality and poverty, addictions, matters concerning sexual and reproductive health, violence and problems with the law, risk of exclusion is even higher. Therefore risk includes, not only the impossibility to achieve a favorable insertion experience, but also the educational, social, cultural and familiar perspective.

Thinking about the problem of youth unemployment, being them adolescents and young people still in development process and growth, health problems among subjective and identity constitution and the repercussions on insertion processes and social exclusion, acquire characteristics of its own.

### ***Adolescent problematic characterization: Youth unemployment***

As pointed out earlier, young people face higher unemployment levels, informality, precariousness and receive lower salaries. What turns out to be interesting it to remark the fact that young people are a population with increasing risk, not only because of the impossibility to achieve an favorable experience of labor insertion, but also because of the studied risk in terms of the educational, social, cultural and familiar perspective.

Jahoda (1987) points out following psycho-social consequences involved in youth unemployment: lack of ambitions, expectations, plans and hope towards the future; quiescence, apathy and boredom; loss of self-confidence; quit the job search and diffuse hostility towards community. There is a gradual loss of norms, aspirations and values acquired during social, scholar and familiar socialization.

These authors' conclusions clearly show the subjective problematic experienced by each youth, but at the same time reveals a social circumstance shared by the whole generational span.



### 3. Intervention proposal

#### ***Orientation workshops***

The initiative of this device is to enable labor insertion processes throughout spaces than enhance reflexive thinking and ideas discussion, and encourage human and personal development in each participant; activate support and holding networks, that make deployment of subjective potentialities possible and generates social insertion through work. These happen to be powerful strategies to intervene from Psychology's specific field, to face the adverse context which drives towards marginality and exclusion of most vulnerable sectors.

It intends to encourage mental health promotion and prevention activities, considering that youth unemployment should be a priority in communitary agenda and that interventions tending to orient and help labor insertion have a preventive value that involves young people's development and integral health.

#### ***Method***

Project's work proposal includes two methodological axis:

- Working team training, orientation and supervision: professionals, workshop staff, teachers, principals, etc.
- Implementation, follow up and evaluation of orientation workshops.

Target population: Young people between 18 and 25 in or out of the educational system, unemployed or underemployed from Cipolletti City.

Objective: Formulation of occupational life project. Supply tools for job searching.

Specific methodology:

- Workshops: Workshops last one month, with a twice a week frequency (2 hours each). Thematic contents worked on each meeting are different.
- Workshops will be held in Primary attention centers in the neighborhoods, schools, any space granted by municipal government, etc.
- Workshops will be coordinated by one professional and one workshop staff.
- The groups will be maximum 30 participants.
- Working methodology is team work. Workshops are intended to be participative and to enable reflexive thinking, to make it possible for young people to exchange.
- Techniques: Discussion groups, role playing, dramatization, Reading of classified ads, Resume and presentation letters writing, etc.

#### ***Evaluation***

In order to evaluate this device, we intend to realize a workshop evaluation: we hand out two evaluation questionnaires at the beginning and at the end of each workshop to survey and check possible changes occurred during our intervention.

Execution and evaluation of this device will enable to gather experience and data systematization which could allow to elaborate future investigations, programs and projects regarding this subject.

#### **4. Economic impact prevision**

The objective of this paragraph is to try to establish the impact this device's implementation in economical terms, considering it fulfills the goal of orienting job searching and facilitating latter labor insertion process within labor formal system, enhancing young people's employment levels. Impact could be measured by these items:

- Mental health and psychic welfare.
- Improvement of life conditions.
- Increase of Human Development Index (HDI).
- Lower Rate of unsatisfied basic needs (UBN).
- Lower inequity and social vulnerability.
- Lower public expenses: State would spend less in social compensations for unemployed people through benefits and pensions. This would also bring economic relief to the Public Health System, as more people will have access to Medical Insurance.
- Rise in purchasing power.
- Rise in private consumption.
- Rise in taxes income.
- Boost of growth and productivity.
- Enhance educational level and professional training in adults in terms of employability.

#### **Conclusion**

Implications of described phenomenon evidence that employment problems, labor insertion and young people's social exclusion are huge challenges to be faced through social commitment, both from national states themselves through public policies, as from specific actions from professionals, investigators and citizens as a whole.

Enhancing of prevention and mental health promotion activities understanding that youth unemployment should bear a priority space in community agenda and that interventions to orient and improve labor insertion have a preventive value which involves young people's integral health improvement.

As a conclusion to above mentioned analysis, we point out the value of thinking young people's labor insertion problematics using an approach that recognizes their rights and capacities, empowering and promoting collective and human development.

# APORTES DE LA RE—ORIENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DE RETENCIÓN UNIVERSITARIA

Victoria de Ortuzar & Mariela Di Meglio \*

## Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación “*Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos*” (Gavilán, M. 2014-2017). Dicha investigación, aún en curso, tiene por objetivo evaluar las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario que se implementan en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata.

La presente publicación desea dar cuenta del recorrido realizado en torno a la problemática del abandono e ingreso en el sistema universitario y las estrategias y reflexiones que su abordaje ha posibilitado. Se analiza con especial énfasis el programa “volver a mirar” que trabaja en la temática de reorientación como una estrategia posible en relación a la retención universitaria.

**Palabras clave:** Abandono; Estrategias; Reorientación.

## 1. Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación “*Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos*” (Gavilán, M 2014-2017). El objetivo del mismo es dar cuenta del recorrido realizado en torno a la problemática del abandono e ingreso en el sistema universitario y las estrategias y reflexiones que su abordaje ha posibilitado.

Dicha investigación, aún en curso, tiene por objeto evaluar las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario que se implementan en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata, que fueron objeto de análisis en un proyecto de investigación anterior referido exclusivamente al “*Abandono Universitario- Estrategias de Inclusión*” (Gavilán, M. 2010-2013).

Ambas investigaciones han posibilitado el acercamiento a distintas unidades académicas de la UNLP, y en su transcurso han motivado algunas reflexiones, acciones y

\* Especialistas en Orientación Vocacional y Educativa, docentes de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la UNLP. E-mail: marieladimegio@gmail.com

propuestas a los efectos de modificar, optimizar, adecuar o crear las más apropiadas según dificultades detectadas, contribuyendo a aumentar la permanencia o incluir en otros contextos educativos formativos a los que abandonan el sistema universitario.

## 2. Punto de Partida

La educación pensada como derecho y las políticas desarrolladas en este sentido en los últimos años, han posibilitado el acceso a la universidad a una amplia población que hace años no podía o no pensaba acceder a la misma. Sin embargo esta situación trajo aparejada, según diversos estudios sociológicos, una masificación de la matrícula con la consiguiente diversificación del alumnado, donde se evidencian desigualdades en el acceso a la educación: “llegar no significa poder quedarse” para ello se requieren capacidades, habilidades, recursos, que no todos han adquirido en el trascurso de su educación primaria y secundaria. Esto suma una dificultad nueva para las carreras universitarias, los diferentes niveles académicos con los que tiene que poder trabajar un docente universitario en los primeros años de carrera.

La necesidad de atender la problemática de la deserción es tema de preocupación para las universidades en general y para la UNLP en particular, de modo que en su Plan Estratégico (2010-2014) incluye como Primera Estrategia la Enseñanza y cita como Objetivo General: “Responder a la demanda de la sociedad por educación superior, promoviendo la equidad social, custodiando la igualdad de oportunidades y mejorando la calidad de la oferta pública.” Los Objetivos Específicos focalizan, entre otros: “Favorecer la inclusión y permanencia de los estudiantes en la formación de pregrado, grado y posgrado, procurando minimizar la segmentación de la población y dando continuidad a las estrategias de contención y seguimiento de los estudiantes.”

Cabe señalar que son muchas y muy variadas las estrategias que la UNLP viene implementando desde hace varios años en relación a garantizar la equidad y oportunidad entre ellas podemos encontrar : distintas modalidades de ingreso, tutoradas, a distancia y presenciales; becas de apoyo económico, de apuntes, de transporte, de alquiler; comedor universitario y albergue; cursos de preparación para el ingreso en materias básicas, dictado por docentes de la UNLP para estudiantes secundarios, carrera de especialización docente gratuita para los docentes de la UNLP; así como también algunas modificaciones en los planes de estudios que permiten el acercamiento temprano de los alumnos con las materias específicas de las carreras, entre otras cosas.

### 3. Problemáticas detectadas en relación al ingreso y/o permanencia

A partir de estas consideraciones, y como producto de nuestra investigación hemos tenido en cuenta dos instancias de análisis: a) *la Institución* y b) el alumno *ingresante*.

En cuanto a la institución, queremos hacer especial hincapié en la importancia de reflexionar sobre la necesidad de la formación docente de los profesores universitarios. La formación pedagógica debería formar parte de la capacitación de los profesores, especialmente, en los que dictan clases en los primeros años de las carreras universitarias que son los que viabilizan muchas veces un encuentro con los jóvenes que posibilitan a través de diferentes estrategias pedagógicas un acercamiento al conocimiento y a la permanencia en el sistema

En este sentido se depende de la investigación, la preocupación de las facultades por la formación de sus docentes y el consecuente incentivo a realizar la carrera de especialización docente que promociona en forma gratuita el Rectorado de la Universidad, como una estrategia destinada a brindar herramientas pedagógicas que permitan una mirada integral del alumno universitario y de la práctica docente.

Por otro lado el estudiante / ingresante que se ve afectado por múltiples causas y/o variables que afectan la posibilidad de constituirse como alumno universitario y que deben ser atendidas desde las políticas de ingreso y permanencia.

Continuando con nuestra línea investigativa hemos hecho una división de las diferentes estrategias de inclusión (Gavilán, M. 2015) que nuestra universidad promociona en beneficio de la población ingresante en:

- las *estrategias pedagógicas* (cursos introductorios, programas de fortalecimiento, de comprensión de textos, hábitos de estudio, tutores, alumnos, etc.)
- *estrategias sociales* (comedor estudiantil, la casa del estudiante, guarderías para hijos de estudiantes, y diversas becas de apoyo económico) Entre ellas, se incluyen las estrategias que se implementan desde la comunidad universitaria para incluir a los alumnos con discapacidad.

Agregaríamos, a esta situación, dificultades de orden personal, en las que incluimos: dificultades en la transición de la educación media a la universitaria; elecciones vocacionales fallidas; dificultades de adaptación a la nueva situación educativa

Entendemos que las desigualdades no pueden ser negadas ni subestimadas, sino más bien a partir de su reconocimiento es que puede pensarse un proyecto acorde a cada sujeto. Con capacidad, esfuerzo, perseverancia y determinación no alcanza. Cada proyecto educativo y/o laboral incluye habilidades específicas. Reconocerlas, permite desarrollarlas y no promover una fuente inagotable de frustraciones. No todos “somos buenos para lo mismo, la diversidad hace a la riqueza de aportes”.

El imaginario que sostiene que estudiar es sinónimo de universidad, no reconoce otras opciones y homogeniza el campo educativo, excluyendo a muchos. Sobrevalorar opciones universitarias, incluyendo esfuerzos titánicos para sostenerlas, es un

camino seguro a la frustración, ignorando el verdadero desajuste de los medios y fines propuestos para un fin.

En esta perspectiva consideramos que la población que accede hoy a estudios superiores difiere en relación al alumno que tradicionalmente recibía la universidad. Se masificó el ingreso no solo por los cambios socio-históricos sino porque los ingresantes llegan de ámbitos cada vez más variados, y con una trayectoria educativa de lo más diversa. Ello también implica otra disposición espacial, numérica y pedagógica para poder abordarlos. Esto genera encuentros o desencuentros en las distintas unidades académicas y en las historias personales que cada joven puede construir.

Desencuentro entre lo que la universidad ofrece y el alumno que puede tomar, el alumno que espera la universidad (en relación al ideal de alumno universitario) y el alumno que llega. Desencuentro que no podemos atribuir a la institución o al alumno, pero que frustra los imaginarios y expectativas de uno en relación al otro. Para nombrar esto, las autoras, Fabri- Cuevas hablan de **desacople**, como “presencia de nuevas subjetividades, cuyas características difieren de las que el formato escolar espera y demanda”(Fabri-Cuevas, 2012).

De nuestra anterior investigación sobre abandono universitario, se desprende que son muchas las iniciativas de las distintas unidades académicas en este sentido, pero a pesar de las mismas ese sujeto que en primera instancia ha elegido, decide interrumpir, dejar, pausar, o abandonar su elección académica. Desde nuestra perspectiva es imposible subestimar factores como la motivación, la falta de información o la información distorsionada, expectativas no cumplimentadas, metas y el malestar dentro de la institución.

El abandono **temprano** (definido como aquel que se da en el primer año de la carrera) del sistema de educación superior es uno de los más relevantes, según estadísticas de la UNLP.

En el marco del convenio con la Secretaría de Dirección de Articulación Académica y el Centro de Orientación Vocacional, se viene implementando desde el año 2012 el programa *Volver a mirar* que atiende de manera gratuita a jóvenes en crisis con su elección ya sea porque se acercan de manera espontánea o porque algún docente o integrante de equipo de Facultad los deriva al programa.

Hoy nos encontramos con jóvenes que demandan reorientación vocacional de manera temprana, es decir en el primer semestre de la carrera. Podríamos situar dos tipos de grupos

1. que se inscriben a la universidad pero nunca llegan a comenzar a cursar.
2. aquellos alumnos que se inscribieron y efectivamente cursaron las materias del ingreso y comenzaron a cursar en las del primer semestre.

Esta población se caracteriza por jóvenes de 18/19 años, que no han participado de procesos de orientación vocacional para la elaboración de su proyecto académico. Se encuentran en este primer tiempo con que han elegido la carrera sin un proceso de reflexión ni de información previo y que presenta dificultades a la hora de responder a las exigencias propias de esta etapa. Generalmente en estos casos

el ingreso a una facultad no significa conocimiento de los contenidos, de las trayectorias y posibilidades de la formación, ni acercamiento al rol profesional, al campo laboral, ni suficiente autoconocimiento. Ese desconocimiento y/o escasa reflexión sobre lo que significa elegir y tomar una decisión respecto de una carrera, trae aparejado inestabilidad e incertidumbre que, con frecuencia, comienza con el ausentismo y finaliza con el abandono y una gran sensación de frustración

En relación a la situación personal de los alumnos con dificultades para sostener un proyecto universitario encontramos dificultades de orden pedagógico y también de orden subjetivo. Constituirse como alumno universitario es un proceso de identidad que pone en juego mecanismos psíquicos de identificación, discriminación, reflexión que no siempre se dan en los tiempos lógicos de un primer año universitario, proceso de madurez que en estos tiempos se encuentra ¿demorado? Postergado?

Entendemos que a diferencia de épocas no tan lejanas en el tiempo, las características de personalidad de los jóvenes que ingresan a la universidad han variado a consecuencia entre otros aspectos, de los cambios producidos socialmente, de los que ellos no son ajenos, y que afectan por ejemplo la posibilidad de proyectarse en el tiempo, reconocer habilidades e intereses propios, conocer actividades, discriminar el mundo de opciones.

Por ello consideramos que la temprana articulación de la universidad con el sistema educativo secundario, se constituye como una acción necesaria para que quien accede a la universidad lo haga mediante un proceso reflexivo que incluye considerar intereses, habilidades, recursos, requisitos, exigencias, posibilidades, etc.

Otra población a considerar sería aquella constituida por un segundo tiempo o grupo de reorientados que ya han ingresado a la carrera y han cursado los primeros años; este grupo manifiesta su crisis vinculada a situaciones personales, elaboración de otros proyectos laborales y familiares. En lo que respecta a lo académico, la dificultad de continuar con la carrera elegida, es decir, de aprobar materias; y de llevar al día el régimen de correlatividades. Dicha población también se incluye en procesos de orientación vocacional y / o de tutorías como estrategias de acompañamiento para la permanencia y egreso del sistema universitario.

#### **4. La orientación vocacional como estrategia de contención**

Tomando como referencia las estadísticas con que cuenta el Centro de Orientación Vocacional, casi el 90% de los que se acercan buscando apoyo para volver a elegir, no han realizado procesos de Orientación antes de ingresar a su primera carrera, dando cuenta de la importancia de la misma como estrategia preventiva.

Frente a la elección "fallida" que se vive como "fracaso", "desilusión", "confusión", "desaliento", "desmotivación", pensamos necesaria la intervención temprana como facilitadora de la articulación entre el grado académico y la universidad. El acceso a la educación superior implica un proceso de reflexión previo donde el sujeto que

elige recorrer un camino de formación universitaria conozca y reconozca las características de dicho proyecto, y sus posibilidades reales de llevarlo a cabo. Esto incluye el deseo de realizar dicho proyecto, las habilidades necesarias para llevarlo adelante, los recursos propios a poner en juego en dicho recorrido.

Esta cuestión se vuelve para nosotras una pregunta permanente, ya sea desde el rol de orientadoras que trabajamos con adolescentes próximos a egresar y con jóvenes que han ingresado en el sistema de educación superior sin saber cómo quedarse, pero también como docentes universitarias del sexto año de la carrera de psicología que en el marco de la investigación de la cátedra de Orientación Vocacional venimos trabajando la problemática de la retención y permanencia. Esta mirada integral del problema y de la población que decide estudiar, como proyecto de vida nos interroga: Que hace que un joven pueda constituirse en estudiante universitario?

Como consecuencia del aumento de matrícula, también aumenta proporcionalmente el desgranamiento de la misma. Así lo que aparece como un derecho para todos también puede leerse como un productor de desigualdades sostenido en las diferentes condiciones de ingreso.

Entendemos que los programas de retención deberían apuntar mayoritariamente a esta población, no poniendo solo el foco en dificultades de orden económico sino mayoritariamente de capital cultural y simbólico.

La orientación vocacional como espacio generador de diálogo, reflexión y reconocimiento del problema se constituye entonces como un lugar privilegiado de intervención.

## 5. Dispositivos de intervención

El programa *Volver a Mirar* que alcanza a todas las unidades académicas de la UNLP y que cuenta con el financiamiento que aporta la Dirección de Articulación Académica, se propone contribuir desde la especificidad de la Orientación en su mirada preventiva, con la necesaria reflexión que muchos jóvenes necesitan realizar frente a problemas vinculados a sus proyectos de vida en general y en el educativo en particular.

### *Objetivos:*

- Colaborar en la reflexión sobre las dificultades encontradas en la carrera elegida.
- Elaborar un diagnóstico sobre el grado de orientabilidad actual.
- Profundizar y revisar el autoconocimiento y los obstáculos encontrados para la concreción de su proyecto educacional-ocupacional.
- Analizar el cambio de carrera o su reconstrucción, como una situación de aprendizaje y de crecimiento personal y social.
- Resignificar lo realizado reconociendo experiencias que fortalezcan la asunción del proyecto de vida educativo y laboral.

### *Metodología:*



Los procesos de Re- Orientación Vocacional Ocupacional, adoptan un dispositivo grupal y comprenden el desarrollo de:

- Ocho encuentros con una frecuencia semanal de una hora y media de duración.
- Los grupos que se atiendan estarán conformados por un número mínimo de 6 alumnos y un máximo de 10, coordinados por psicólogos especializados en orientación, que pertenecen al Centro de Orientación.
- Finalizado el proceso del grupo, podrán realizarse algunas entrevistas individuales con los casos que así lo requieran, haciendo un seguimiento de los jóvenes hasta la concreción de su proyecto.

A partir del mes de junio de 2016, se implementa por quinto año consecutivo, teniendo como único requisito para integrarse al mismo, la presentación del certificado de alumno regular otorgado por la unidad académica de origen.

La difusión de la implementación se realizó a través del diálogo con referentes de cada Unidad Académica (Secretarios de Asuntos Estudiantiles , Secretarías Académicas), y de publicaciones en diferentes medios de comunicación, especialmente a través del diario EL DÍA y entrevistas realizadas a la Dirección del Centro de Orientación por parte de Radio Universidad.

Durante cada año, se conformaron 10 grupos de entre 8 y 10 alumnos cada uno, que realizaron su recorrido por los procesos de Re-Orientación entre los meses de junio – diciembre.

Como dinámica de trabajo y en función de las múltiples demandas que se reciben se evalúa a través de entrevistas de admisión, la pertinencia del programa en relación a la demanda planteada por los alumnos. En este sentido entonces, se realizaron entrevistas que permitieron a través de la escucha del alumno, discriminar y decidir la oportunidad de ser incluido a un grupo de reorientación o su necesaria derivación al sistema de salud de la UNLP en acuerdo con la Dirección de Salud Mental, para aquellos casos en que la situación así lo requiera o cuya problemática supere la posibilidad de abordaje en este marco.

Otra intervención posible de acuerdo a la demanda recibida y como resultado de la entrevista de admisión realizada, es incorporar al alumno a un proceso individual de reorientación dada su problemática, edad, o situación académica.

## 6. Características de los consultantes durante el 2015 a modo ilustrativo

### 6.1 *Facultades de procedencia de procesos de reov y cantidad de casos*

En el año 2015 se incorporaron a procesos grupales de reorientación 81 alumnos provenientes de las siguientes Facultades: Cs. Exactas, Cs. Jurídicas, Medicina, Cs. Económicas, Humanidades y Cs. de la Educación, Periodismo y Comunicación Social, Bellas Artes, Trabajo Social, Psicología, Ingeniería, Arquitectura, Odontología, Cs. Naturales y Museo, Cs. Agrarias y Forestales y Cs. Veterinarias.

| Facultades                        | N° de casos | Área a la que pertenecen <sup>25</sup> | Por área  |
|-----------------------------------|-------------|--|-----------|
| Ingeniería                        | 8           | Ingeniería                             | 8         |
| Derecho                           | 4           | Sociales                               | 27        |
| Económicas                        | 16          |  |           |
| Periodismo y Comunicación Social  | 6           |  |           |
| Trabajo social                    | 1           |  |           |
| Humanidades y Cs. de la Educación | 8           | Humanas                                | 14        |
| Psicología                        | 6           | Salud                                  | 9         |
| Ciencias Médicas                  | 6           |  |           |
| Odontología                       | 3           |  |           |
| Ciencias Naturales                | 2           | Naturales<br>Naturales y Exactas       | 5         |
| Ciencias Exactas                  | 1           |  |           |
| Veterinaria                       | 2           |  |           |
| Arquitectura                      | 4           | Arte, Diseño y Arquitectura            | 16        |
| Bellas Artes                      | 12          |  |           |
| <b>Totales</b>                    | <b>81</b>   | <b>De las 6 Áreas</b>                  | <b>81</b> |

## 6.2 Edad de los consultantes

La edad preponderante de consulta es a los 18 años, representando el 37,5% de las consultas incluidas en grupos de re orientación.

Entendemos que es en el primer año en la Facultad donde podemos identificar problemáticas vinculadas a la organización del tiempo, dudas respecto de la elección tomada, ansiedades propias de la nueva etapa, dificultades de inserción en la vida universitaria, poca o nula información a la hora de ingresar a la carrera, fantasías respecto de lo que la misma implica y/o requiere.

Una segunda instancia mayoritaria de consulta son los 19 años. Un 27,5% de las consultas de los alumnos se registran en este momento, atribuyéndole la dificultad en función de nuestros registros, al encuentro con la carrera propiamente dicha con los obstáculos académicos de la misma.

Luego el 11,25 % tiene 20 años al momento de la consulta, El 15% consulta a los 21 años y un 10% a los 22, edad máxima de incorporación a los procesos grupales considerando una franja etaria de problemáticas y situaciones comunes o cercanas.

<sup>25</sup> Según PROGRAMA "VENÍ A LA UNLP"

Esta distribución etaria en relación a los comienzos del programa, en el año 2012, en que la edad de consulta era más variadas, con jóvenes de mayores edades y con variedad de problemáticas que incluían pero no se agotaban en la situación de revisar un proyecto, permitió trabajar en los grupos de modo más operativo y productivo, y eventualmente abordar las otras situaciones interdisciplinariamente, o en forma individual.

*El 90% de los alumnos que se acercan no han realizado ningún tipo de proceso de orientación previo*

## 7. Principales resultados

De la evaluación de los procesos realizados, los jóvenes rescatan la importancia de los mismos en relación a:

- Poder conocerse a ellos mismos, reconociendo sus capacidades y preferencias, más allá de las presiones por la salida laboral de sus opciones, o mandatos familiares.
- Poder diferenciar gustos, hobbies, y profesiones, en relación a formular un proyecto.
- Ordenar y aclarar ideas respecto de lo que motiva sus elecciones, re direccionando prioridades y posibilidades en la nueva elección.
- Conocer, buscar, descubrir, profundizar información ocupacional, que da lugar a ajustar la decisión a la situación personal de cada uno.

Dado que es un proceso gratuito es de destacar el nivel de compromiso con que lo asumen, siendo **el nivel de deserción general de los grupos conformados de un 10%**, que obedece sobre todo a jóvenes que vuelven a sus lugares de origen (cuando ya no cursan es difícil sostener quedarse en La Plata) o que manifiestan buscar otro tipo de ayuda, o que a partir de algunos avances iniciales estimaron haber superado el problema, entre otros motivos.

En general, podríamos decir que como resultado del recorrido por el proceso de reorientación los jóvenes que consultan optan:

- continuar/ retomar con la carrera iniciada, al reflexionar a partir del trabajo orientador que el problema no radicaba en el desinterés por la misma, sino en las dificultades a la hora de comprender y organizar el estudio tanto como la vida universitaria.
- cambiar de carrera dentro de la UNLP - desde el punto de vista de nuestra conceptualización lo definimos como migraciones internas- cambiando el área tras el reconocimiento de otro tipo de intereses, la posibilidad de reflexionar sobre el modo en que realizó la elección previa, permitiendo al alumno reconsiderar su proyecto de vida, sus intereses actuales y redefinirlos sin abandonar el proyecto universitario.
- debemos considerar procesos personales que modifican la realidad vital (familia, trabajo, situaciones económicas) y que a partir de consideración de

esta realidad que atraviesan optan por una carrera más corta dentro del área de interés previo, pudiendo revalorizar otras oportunidades formativas más cortas, dentro de la Enseñanza Superior.

## **NUEVAS ELECCIONES DE LOS JÓVENES QUE REALIZAN LOS PROCESOS**

### **8. Conclusiones**

Del resultado del presente trabajo podemos encontrar algunos indicadores :en todos los casos los procesos grupales buscan no solo la elección del nombre de la carrera sino fundamentalmente afirmar la autoestima de quienes consultan, a partir de la posibilidad de construir nuevos caminos posibles de acuerdo a las situaciones personales que cada alumno atraviesa. Del mismo modo, que los alumnos que consultan puedan realizar una elección acorde a sus intereses y posibilidades que le permitan no quedar fuera de los circuitos formativos, con todo lo que esto significa para la subjetividad de cada uno y de la propia comunidad a la que pertenecen.

Consideramos como los resultados más importantes de esta intervención orientadora, no sólo que un joven pueda repensar su propio malestar, clarificando las dificultades que se le presentan y buscando una solución a las mismas -que no necesariamente es el abandono de la carrera-, sino que precisamente el encuentro con otros con problemáticas similares, posibilita la escucha de otras soluciones posibles, de otras opciones , generando la reflexión, promoviendo la identificación con pares, superando el ensimismamiento y frustración con la que acuden inicialmente y finalmente tomando en cuenta los datos estadísticos precedentemente consignados, facilitar que cerca del 70% de los consultantes, permanezcan dentro del Sistema Universitario de la UNLP.

Enviado: 4-8-2016

Revisión recibida: 12-9-2016

Aceptado: 2-12-2016

### **Referencias**

- *Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión*, (Gavilán, M. Directora 2010-2014). Código de Proyecto: P 014. Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNLP.
- Coronado, M. & Gómez Boulin, M. (2015) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior*". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- *Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos*. (Gavilán, M. Directora 2014-2017). Código de Proyecto: S 035. Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNLP.

- Fabbri, S. & Cuevas, V. (2012) Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez. Revista electrónica especializada en comunicación *Razon y Palabra* N° 81.
- Gavilán, M (2015) Estrategias de inclusión en la UNLP, respuestas e interrogantes- mesa autoconvocada, *5to. Congreso internacional de Investigación*, Facultad de Psicología, UNLP.
- Tauber, F. (2008) Plan Estratégico Institucional 2007/2010 de la UNLP. *Anuario Estadístico, UNLP*. Proyecto Informe Anual Comparado de Indicadores de la UNLP. Disponible en: [www.unlp.edu.ar](http://www.unlp.edu.ar)
- Universidad Nacional de La Plata. *Plan estratégico I Gestión 2014-2018*, 1era. Edición. Octubre de 2014, pag 19 -21. Disponible en: [www.unlp.edu.ar](http://www.unlp.edu.ar)



# CONTRIBUTIONS OF THE RE – ORIENTATION AS STRATEGY FOR UNIVERSITY RETENTION

By Victoria de Ortuzar & Mariela Di Meglio \*

## Abstract

This paper is in line with the research “*Assessment of inclusion strategies in order to reduce university dropouts and re-orientation in other educational and training places*” (Gavilán, M. 2014-2017). That research, still in progress, is intended to assess inclusion strategies aiming at reducing university dropouts that are carried out in the significant courses of the different fields of knowledge at the National University La Plata.

This study seeks to account for the problematic issue concerning the dropout of and admission to the academic system and the strategies and considerations its approach has generated. Special emphasis is placed on the analysis of the program “back to see/look again” working on the concept of reorientation as a possible strategy in relation to university retention.

**Keywords:** Dropout; Strategies; Reorientation.

## 1. Introduction

This paper is in line with the research “*Assessment of inclusion strategies in order to reduce university dropouts and re-orientation in other educational and training places*” (Gavilán, M 2014-2017). Its objective is to account for the problematic issue concerning the dropout of and admission to the academic system and the strategies and considerations its approach has generated.

That research, still in progress, intends to assess inclusion strategies aiming at reducing university dropouts that are carried out in the significant courses of the different fields of knowledge at the National University La Plata, which were analysed in a previous research project solely referred to the “*University Dropout - Inclusion Strategies*” (Gavilán, M. 2010-2013).

Both research studies have brought different UNLP academic units together and have generated some reflections, actions and suggestions so as to modify, optimize, adapt or create the most adequate conditions depending on the difficulties detected contributing to increase retention or include those who drop out of the university system in other educational and training contexts.

\* Specialists in Vocational and Educational Guidance, professors of the course Vocational Guidance at the Faculty of Psychology of the National University of La Plata (UNLP). E-mail: marieladimegio@gmail.com.

## 2. Starting Point

Education conceived as a right and the policies developed in this sense in recent years have made it possible for a large population – people who were not able to gain access or did not even think of doing so for years – to have access to the university. However, this situation brought along, according to several sociological studies, a widespread growth of the enrolment with the subsequent diversification of students, in which inequalities in the access to education are shown: “to arrive does not mean to stay”; to do so, capabilities, skills, resources – which not everyone has acquired throughout their primary and secondary education – are required. This adds a new difficulty to degree courses, the different academic levels the university lecturer has to deal with in the first academic years.

The need to address the dropout issue is the focus of concern for universities in general and for UNLP in particular, to the extent that its Strategic Plan (2010-2014) has Teaching as First Strategy and its General Objective reads: “To meet the demand of society for higher education, promoting social equity, preserving equal opportunities and improving the quality of public offer.” Its Specific Objectives are, among others: “To encourage inclusion and permanence of students in pre-grade, grade and post-grade training, attempting to reduce the segmentation of the population and continuing with the strategies of containment and monitoring of students.”

It is worth noting that UNLP has been implementing many different strategies for several years in order to ensure equity and opportunity, among which we may find: different modes of admission, guided, distance and face-to-face; financial support scholarships for notes, transport, rent; university canteen and lodging; preparation courses on basic subjects taught by UNLP lecturers for secondary school students, free teaching training degree for the UNLP teaching staff; as well as some curricula modifications to allow for students to obtain an early contact with the specific subjects of the degree courses, among other things.

## 3. Detected problems concerning admission and/or permanence

On the basis of these considerations, and as a result of our research, we have borne in mind two stages of analysis: a) *the Institution* and b) *the student entrant*.

As regards the institution, we want to emphasise the importance of reflecting upon the need for the teaching training of the university teaching staff. Pedagogical training should be part of the lecturers' training, especially those who teach in the first academic years and enable, more often than not, a meeting with the young students and allow them through different pedagogical strategies to get closer to knowledge and to stay in the system.

In this respect, the research suggests that the faculties are interested in the teaching training of their teaching staff and the subsequent incentive to study for a teaching training degree course which is freely offered by the Chancellor's Office, as a



strategy aimed at providing pedagogical tools directed towards a comprehensive view of the university student and the teaching practice.

On the other hand, the student's / entrant's chance of becoming a university student is affected by manifold causes and/or variables which should be addressed by admission and permanence policies.

Continuing with our line of research we have classified the different inclusion strategies (Gavilán, M. 2015), which our university fosters for the benefit of the students who enter, into:

- *Pedagogical strategies* (introductory courses, consolidation plans, text comprehension programs, study habits, tutors, students, etc.)
- *Social strategies* (canteen for students, the student's house, nurseries for students' children, and several financial support scholarships), among them are those strategies which are implemented by the university community to include disabled students.

We should add, to this situation, personal difficulties, in which we include: difficulties in the transition from secondary to university education; failed vocational choices; difficulties in adapting to the new educational situation.

We understand inequalities can be neither denied nor underestimated, rather it is through their recognition that a project can be thought of according to each individual. Capability, effort, perseverance and determination are not enough. Each educational and/or working project involves specific skills. To acknowledge them allows to develop them and not to foster an endless supply of frustrations. Not everyone "is good at the same thing, diversity has to do with the wealth of contributions".

The imagery that argues that studying is synonymous with university does not acknowledge other options and homogenizes the education field, thus excluding a lot of people. Overestimating university options, including titanic efforts to support them, is a safe road to frustration, ignoring the true imbalance between means and ends proposed for an end.

In this perspective we consider that the population having access to higher studies at present differs from the student university traditionally received. Admission became massified not only due to social and historical changes but because the new students come from the most varied of areas, and with the most varied educational background. Also this implies another spatial numeric and pedagogical arrangement in order to approach them. This generates agreements or disagreements in the different academic units and the personal stories each young person may build.

Disagreement between what the university offers and what the student may take, the student who the university waits for (in terms of the ideal university student) and the student who actually arrives. Disagreement that we cannot ascribe to the institution or the student, but which frustrates the imageries and expectations in relation to each other. To name this, the authors Fabri - Cuevas speak of **disconnection**, as "presence of new subjectivities, whose features differ from those the school format waits for and demands" (Fabri-Cuevas, 2012).

Our previous research on university dropout suggests that many initiatives have been undertaken by different academic units in this sense, however, in spite of them, that individual who initially chose, decides to interrupt, leave, pause, or abandon his/her academic choice. From our point of view it is impossible to underestimate factors such as motivation, lack of information or distorted information, unfulfilled expectations, goals and unease within the institution.

The **early** dropout (defined as that which takes place in the first academic year) of the higher education system is one of the most relevant dropouts, according to the UNLP statistics.

In the framework of the convention with the Secretary of the Office of Academic Affairs and the Career Resource Centre, the program "back to see/look again" has been being implemented since 2012 serving freely young people in crisis with their choice either because they join spontaneously or because someone in the Faculty staff refers them to the program.

Today we meet young people demanding early vocational reorientation, i.e. in the first half of the first academic year. We might identify two types of groups:

1. Those students who enrol at university but do not start attending courses.
2. Those students who enrolled and attended the admission course subjects and started attending subjects in the first semester.

This population is characterized by young people of 18/19 years old, who have not taken part in vocational guidance processes to elaborate their academic project. In this first stage, they find themselves in a situation in which they have chosen the degree course having neither reflected nor had previous information and in which difficulties are posed when facing the specific demands of that stage. Generally, in these cases, admission at a faculty does not mean knowledge of the contents, career path, and training opportunities, or getting closer to the professional role, to the professional field, or sufficient self-awareness. That lack of knowledge and/or limited reflection on what choosing and making a decision upon a degree course means brings about instability and uncertainty which frequently starts with absenteeism and ends up with dropout and a deep feeling of frustration.

In relation to the personal situation of students with difficulties in supporting a university project we find pedagogical and subjective difficulties. Becoming a university student is an identity process which brings into play psychic mechanisms of identification, discrimination, reflection which do not always take place in the logical periods of a first academic year, maturing process being in these times delayed? Postponed?

We know that unlike not too distant times, the personality traits of the youth entering the university have varied as a result of, among other aspects, social changes they are not unfamiliar with which affect, for example, the possibility of projecting in time, acknowledging skills and their own interests, knowing activities, discriminating the world of options.

Therefore we consider that the early articulation between university and secondary education system becomes a necessary action for the young person who enters

university so that he/she does so through a reflective process involving the consideration of interests, skills, resources, requirements, demands, possibilities, etc.

Another population to be considered would be that one constituted by a second group of reoriented students who have already entered the degree course and have attended the first years; this group expresses its crisis is linked to personal situations, the development of other working or family projects. As regards the academic world, the difficulty lies in continuing with the chosen degree course, that is, to pass subjects and to keep up-to-date the subject correlation scheme. Such a population is included in the processes of vocational guidance and/or tutoring as monitoring strategies for the permanence and graduation at the university system.

#### **4. Vocational guidance as a strategy for containment**

Taking the statistics at the Career Resource Centre as a reference, almost 90% of those who come and seek for support in order to choose again did not undertake guiding processes before entering their first degree course, thus accounting for the significance of guidance as a preventive strategy.

In the face of the 'failed' choice which is experienced as "failure", "disappointment", "confusion", "discouragement", "demotivation", we think it necessary the early intervention to facilitate the articulation between the academic grade and the university. Having access to higher education implies a previous reflecting process in which the individual who chooses a road towards the university degree knows and acknowledges the characteristics of such a project, and the real possibilities of carrying it out. This includes the willingness and necessary skills to carry out the project and their own resources to be brought into play along the way.

This issue becomes a permanent question for us, either as advisors working with adolescents about to graduate and young people who have entered the higher education system without knowing how to stay, or as university professors of the sixth year of the Psychology degree course who in the framework of the research at the course Vocational Guidance are working on the issue of retention and permanence. This comprehensive view of the problem and the population who decides to study as a life project makes us wonder: what leads a young person to become a university student?

As a result of the increase of enrolment, its attrition increases proportionally as well. Thus, what seems to be a right for everyone can also be perceived as an inequality producer sustained in the different conditions for admission.

We understand that the retention programmes should aim at this population mainly, not only focusing on economic difficulties but especially on difficulties of cultural and symbolic capital as well.

Vocational guidance as a space to generate dialogue, reflection and acknowledgement of the problem constitutes then a privileged place for intervention.

## 5. Devices for intervention

The program “back to see/look again” reaching all academic units of UNLP and being funded by the Office of Academic Affairs intends to contribute from the essence of Orientation in its preventive look, with the necessary reflection many young people need to make facing problems related to their life projects in general and the education project in particular.

### *Objectives:*

- To collaborate in the reflection on the difficulties encountered in the chosen degree course.
- To elaborate a diagnosis about the present level of orientation.
- To deepen and revise the self-awareness and the obstacles encountered for the fulfilment of their vocational and educational project.
- To analyze the change of degree course as a learning situation and a situation of personal and social growth.
- To give new meaning to what has been done acknowledging experiences to strengthen the assumption of the educational and working life project.

### *Methodology:*

The Re-Orientation Vocational Occupational processes adopt a group device and comprise the development of:

- Eight weekly meetings of an hour and a half long.
- The groups will be made up of a minimum of 6 students and a maximum of 10 students, coordinated by psychologists specialised in guidance who belong to the Career Resource Centre.
- Once the group process is finished, some individual interviews may take place should these be required, monitoring the young students until the concretion of the project.

From June 2016 it is implemented for the fifth year in a row, requiring only the submission of the certificate of registered student status issued by the academic unit of origin in order to join it.

The implementation was publicized through the dialogue with representatives of each Academic Unit (Secretaries of Students Affairs, Secretaries of Academic Affairs) and through different media publications, especially through the paper EL DÍA and interviews to the Head of Career Resource Centre by Radio Universidad.

Each year, 10 groups of 8 to 10 students each one were made up and went through the Re-Orientation processes from June to December.

As a group dynamics and on the basis of many demands received through admission interviews, the relevance of the program is assessed in relation to the demand made by the students. In this sense, then, interviews were conducted which allowed, through listening to the student, to discriminate and decide on the chance to be included in a reorientation group or on the necessary referral to UNLP health system in

compliance with the Department of Mental Health, for those cases should the situation so require or whose problem goes beyond the approach of this framework.

Another possible intervention according to the demand and as a result of the admission interview is to place the student in an individual reorientation process provided his/her problem, age, or academic situation.

## 6. Characteristics of consulting students in 2015 as an illustration

### 6.1 Faculties of origin of the vocational reorientation processes and number of cases

In 2015, 81 students were included in reorientation group processes coming from the following Faculties: Applied Sciences, Legal Sciences, Medicine, Economics, Humanities and Education Sciences, Journalism and Social Communication, Fine Arts, Social Work, Psychology, Engineering, Architecture, Odontology, Natural Sciences and Museum, Agricultural and Forest Sciences, and Veterinary Sciences.

| Faculties                           | Number of cases | Field they belong to <sup>26</sup> | Per field |
|-------------------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------|
| Engineering                         | 8               | Engineering                        | 8         |
| Legal Sciences                      | 4               | Social                             | 27        |
| Economics                           | 16              |                                    |           |
| Journalism and Social Communication | 6               |                                    |           |
| Social Work                         | 1               |                                    |           |
| Humanities and Education Sciences   | 8               | Human                              | 14        |
| Psychology                          | 6               | Health                             | 9         |
| Medicine                            | 6               |                                    |           |
| Odontology                          | 3               |                                    |           |
| Natural Sciences                    | 2               | Natural<br>Natural and Applied     | 5         |
| Applied Sciences                    | 1               |                                    |           |
| Veterinary Sciences                 | 2               |                                    |           |
| Architecture                        | 4               | Art, Design and Architecture       | 16        |
| Fine Arts                           | 12              |                                    |           |
| <b>Total</b>                        | <b>81</b>       | <b>Of the 6 Fields</b>             | <b>81</b> |

<sup>26</sup> According to the PROGRAM "COME TO UNLP"

## 6.2 Age of the consulting students

The leading age for consultation is 18 years old, representing 37.5% of the consultations included in the reorientation groups.

We understand it is in the first academic year where we can identify problems related to time management, doubts about the choice made, anxieties inherent to the new stage, difficulties in integrating into university life, little or no information when entering the degree course, fantasies about what the degree course implies and/or requires.

A second majority component of consultation is at 19 years old. 27.5% of the student consultations are recorded in this moment attributing the difficulty in terms of our records to the encounter with the degree course itself and with the academic obstacles of the degree course.

Then, 11.25 % of the students are 20 years old at the time of the consultation. 15% of the students consult at 21 years old and 10% at 22 years old, maximum age to be integrated in the group processes considering a range age of common problems and situations.

This age distribution in relation to the beginnings of the program, in 2012, when the consulting age was more varied, with older students and with a variety of problems which included, but were not limited to, the project revision, made it possible to work within the groups in a more operational and productive way, and eventually approach other situations in an interdisciplinary or an individual perspective.

*90% of the consulting students have not taken any type of previous orientation process*

## 7. MAIN RESULTS

From the assessment of the processes carried out, the students highlight their importance in terms of:

- Getting to know themselves, acknowledging their capabilities and preferences beyond the pressures for job prospects in their options, or family expectations.
- Being able to distinguish tastes, hobbies, and professions, in terms of formulating a project.
- Organizing and clarifying ideas as regards what causes their choices, redirecting priorities and possibilities within the new choice.
- Knowing, seeking, discovering, deepening occupational information, leading to adapt the decision to each personal situation.

Provided it is a free process, it is worth noting the level of commitment students assume, being **the general dropout rate of the groups of 10%** mainly responding to young people who go back to their places of origin (it is very difficult for them to stay in La Plata when they no longer attend courses) or who state they look for another kind of help, or who considered they had overcome the problem after some initial progress, among other reasons.

In general, we might say that as a result of the experience in the reorientation process, the students who make consultations decide to:

- continue/ resume the degree course they started, by reflecting through the guiding work that the problem did not lie in their lack of interest for the degree course but in the difficulties in understanding and organizing both the study and university life.
- change the degree course within UNLP – from the point of view of our conceptualization we define it as ‘internal migrations’ – changing the field after acknowledging another type of interests, the possibility of reflecting on the way the previous choice was made, thus allowing the student to reconsider his/her life project, his/her present interests and redefine them without abandoning the university project.
- consider personal processes which modify the vital reality (family, job, economic situations) and, on the basis of that reality they go through, choose a shorter degree course within the scope of previous interest, thus being able to reevaluate other shorter training opportunities within Higher Education.

### **NEW CHOICES MADE BY STUDENTS AFTER THE PROCESSES**

## **8. CONCLUSIONS**

From the results of the present research we may find some indicators: in all cases the group processes seek not only to choose the degree course name but mainly to increase the self-esteem of those who make consultations, through the possibility to build new possible roads according to the personal situations each student goes through. Likewise, the students who make consultations can make a choice in terms of their interests and possibilities to help them not to stay away from the training circuits, with all its implications for the subjectivity of each student and of the community they belong to.

We consider as the most important results of this guiding intervention not only the fact that young students can rethink their own discomfort, identifying the difficulties students encounter and looking for a solution –which is not necessarily the dropout– but also it is the meeting with other students with similar conflicts that makes it possible to listen to other possible solutions, to other options, generating reflection, fostering peer identification, overcoming self-absorption and frustration they suffered from when they first came to us; and finally, taking into account the statistical data listed above, we should mention the fact that the intervention makes it easier for about 70% consulting students to remain within the UNLP Academic System.

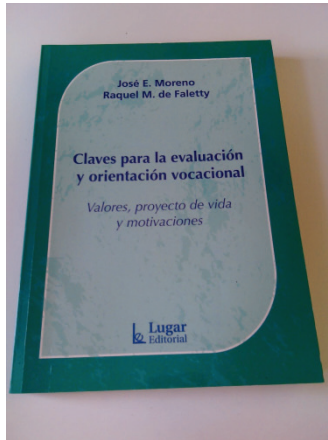




# **RECENSIONES**



# CLAVES PARA LA EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL.



## ***Valores, proyecto de vida y motivaciones***

Compiladores: José Eduardo Moreno y Raquel Celia Migone de Faletty. Editado en Buenos Aires durante 2015 por Lugar Editorial (300 páginas); ISBN: 978-950-892-486-5.

El libro “*Clave para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyectos de vida y motivaciones*” publicado por la Editorial Lugar, es una investigación, llevado a cabo bajo la dirección de José Eduardo Moreno y Raquel Migone de Faletty, compiladores y autores en su mayoría de la presente edición.

A la propuesta se suma un equipo de profesionales integrado por las licenciadas Antonela Marcaccio, María Belén Mesurado, Myriam Susana Mitre de Lalorenzi y Jimena Cristina Picón Janeiro, quienes pertenecen al Centro de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. Horacio Rimoldi (CIIPME- CONICET), del cual el Dr. José Eduardo Moreno, coautor de la presente obra, es Vicedirector.

En esta compilación de trabajos se hace referencia al tema valores y la importancia que adquieren en la elaboración de proyectos en los jóvenes, y la necesidad de clarificar los mismos en los procesos de orientación vocacional.

La estructura y desarrollo del libro se sostiene en cuatro apartados con sus correspondientes capítulos según se enuncia a continuación:

## **Parte I. Valores y proyectos de vida en la adolescencia**

*Capítulo 1. Creencias y valores*

*Capítulo 2. Adolescencia, juventud y proyecto de vida*

*Capítulo 3. Orientación Vocacional*

*Capítulo 4. Algunas nociones básicas para la orientación vocacional de los jóvenes*

## **Parte II. Motivaciones vocacionales y ocupacionales**

*Capítulo 5. Acerca del estudio de la motivación humana*

*Capítulo 6. Teorías de la motivación*

*Capítulo 7. Motivos vocacionales y ocupacionales. Dimensiones*

## **Parte III. Motivaciones vocacionales y ocupacionales. Evaluación para la orientación**

*Capítulo 8. El cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO).*

*Capítulo 9. Casuística del Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO).*

*Capítulo 10. Escala argentina de valores relativos al trabajo*

## **Parte IV. Apéndice**

*Nos encontramos con los complementos del presente libro que dan marco al presente instrumento de evaluación:*

*Definición de las escalas del Cuestionario de Motivaciones y ocupaciones (CUMO)*

*Protocolo del Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales*

*Versión en Portugués del protocolo del Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales y por último el*

*Protocolo de la Escala Revisada de Valores relativos al Trabajo*

La escala aclara componentes de la personalidad de los jóvenes en procesos de orientación y a su vez pretende lograr una mirada integral para mostrarle a los consultantes todas las posibles alternativas para su futuro desarrollo, motivo por el cual resulta fundamental conocer que valores y motivaciones lo impulsan a elegir el camino acertado que le permita desarrollar su personalidad

Por un lado, debemos considerar al presente trabajo como un exhaustivo estudio de los valores en general y por otro, como una de las estrategias metodológicas a implementar para conocer los valores que guían a los jóvenes en la elección de carrera y/o trabajo. Los autores tienen una larga experiencia en estudios relacionados con la orientación que dan sustento a la presente obra.

Mirta Gavilán

# **EVENTOS CIENTIFICOS**





La *Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral (AIdOEL)*, se complace en anunciar su constitución como Asociación Civil, bajo escritura pública N° 236 y 112 del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, efectuada en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), a partir del 28 de octubre del 2015 bajo resolución N° 002042 del 30 de noviembre del 2016.

Motivó su creación la inquietud de diversos profesionales de países iberoamericanos cuyas interacciones académicas y profesionales requerían de un espacio común para consolidar, enriquecer, sistematizar y difundir dichos intercambios así como dar cabida a otros colegas interesados en la orientación educativa y laboral.

*AIdOEL* reconoce como antecedente privilegiado los intercambios realizados durante el *primer Seminario Iberoamericano de Orientación CIO I: La actualidad como escenario: el desafío de la Orientación Vocacional Ocupacional*, que se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina en el año 2003. En el marco de dicho evento, se sentaron las bases para la conformación de una Asociación Iberoamericana de Orientación; proyecto que, debido a diversos motivos laborales, académicos y personales, quedara pendiente en esa oportunidad.

Diez años después y con motivo del *II Congreso Iberoamericano de Orientación CIO II: La orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de inclusión y Equidad a lo largo de la vida*, resurge la inquietud y se realiza una reunión con diferentes referentes de países de Iberoamérica que se encuentran presentes, donde se acuerda la creación de esta Asociación.

Estos dos eventos científicos que dieron vida a *AIdOEL* fueron auspiciados por la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSEP).

A mediados del año 2015 se dinamizaron las acciones entre profesionales de la especialidad acordando alcances, objetivos, modalidades de intervención, y otras características que deberían regir la Asociación. Dieron marco a esas conversaciones dos Congresos sobre investigación: el primero en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata; y el segundo, el Congreso Internacional de investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Ambos eventos posibilitaron el encuentro con colegas de distintas procedencias; motivo por

el cual, y acuerdo mediante, se labró el acta constitutiva de la *Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral (AldOEL)* .

La Comisión Directiva ha sido integrada con colegas de Argentina, por razones legales y operativas referidas a la locación de sede de la Asociación. La integración de los colegas Iberoamericanos se efectúa por representación de expertos de los distintos países. Actualmente cuentan con representación estando actualmente representados: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Uruguay y Venezuela.

Una de las tareas prioritarias en esta etapa de *AIDOEL* es la convocatoria de referentes, es decir, expertos académicos y profesionales que aporten sus saberes y experiencias, investigaciones en encuentros, actividades de capacitación, grupos de discusión, publicaciones, y todo aquello que enriquezca la especialidad.

La presentación formal de *AldOEL* se llevó a cabo en el contexto del *Congreso de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP): Promover la Equidad a través de la Orientación: Reflexión-Acción-Impacto*. Dicho evento tuvo su sede en la Universidad de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España en noviembre de 2016.

En carácter de actual presidenta de la Comisión Directiva, participo de la apertura de la Asociación a Universidades, instituciones públicas y privadas, ONG y colegas que se sientan convocados a trabajar colectivamente en la temática de la orientación educativa y laboral, en consonancia con los objetivos planteados que acompañan esta presentación.

Dra. Mirta Gavilán

### **Son sus propósitos y objetivos:**

Fomentar y enriquecer las tareas de orientación en ámbitos educativos, comunitarios y/o laborales en diferentes grupos etarios, tendientes a la prevención y promoción de la salud mental a nivel nacional y en países de Iberoamérica y en los diferentes ámbitos donde ésta se preste, elaborando diferentes formas de orientación si fuera el caso a través de investigaciones y programas compartidos o conjuntos con otras entidades con finalidades concordantes. Para el cumplimiento del objeto social, la entidad podrá realizar en el país o en el extranjero, por sí y/o asociada a terceros las siguientes actividades: 1) Fomentar la cooperación y el intercambio de información entre los individuos y organización que acepten y promuevan los principios de esta asociación u otras con un espíritu a fin; 2) La realización de eventos, seminarios y actividades que promuevan el debate de ideas y conceptos en la materia Orientación en diferentes grupos etarios, tendientes a la prevención y promoción de la salud mental en países de Iberoamérica; 3) Fomentar la investigación académica, la educación y la discusión de ideas; 5) Contribuir a la investigación, análisis y formulación de teorías, métodos, prácticas y disciplinas vinculadas a las temáticas abordadas, su relación con la educación y el mundo del trabajo que puedan aplicarse en institucio-



nes educativas, laborales, gubernamentales; 6) Promover y realizar estudios de monitoreo y evaluación de políticas públicas y privadas que se articulen e implementen entre universidades, empresas y gobiernos a nivel local, regional, nacional y/o internacional. 7) Fomentar el conocimiento y el intercambio de las diferentes experiencias de Orientación en diferentes grupos etarios, tendientes a la prevención y promoción de la salud mental en países de Iberoamérica. 8) Estimular la discusión en torno a las teorías y metodologías en el área a través de la organización de reuniones científicas y otras actividades académicas. 9) Promover el intercambio y la cooperación entre equipos de investigación nacionales y/o de Iberoamérica que converjan en su interés por las temáticas abordadas, su relación con la educación y el mundo del trabajo. 10) Contribuir a la formación de recursos humanos en la investigación científica en el área. 11) Formular políticas de Orientación en relación a cada contexto y evaluar los resultados de las mismas. 12) Articular con las diferentes unidades académicas la formación de posgrado de los orientadores y la capacitación en servicio. 13) Promover el intercambio de los diferentes Centros de Orientación, universitarios y no universitarios de países de Iberoamérica. 14) Generar programas de proyección comunitaria en las temáticas de la orientación a lo largo de la vida y en diferentes grupos etarios, tendientes a la prevención y promoción de la salud mental. 15) Promover estrategias de orientación en ámbitos educativos y comunitarios tendientes a disminuir la brecha de la inequidad psicosocial. 16) Difundir los resultados y los avances tanto en proyectos de extensión universitaria como de investigación en la comunidad científica Iberoamericana través de una página web, una revista científica especializada y/u otros medios que puedan crearse. 17) Colaborar con los organismos estatales en la evaluación de investigaciones en el área. 18) Contribuir con organismos estatales y organismos no gubernamentales (“ONGs”) implicados en la promoción de programas de orientación a poblaciones de diferentes grupos etarios atendiendo a la diversidad social, racial, multicultural, y sujetos con discapacidad, tanto en nuestro país como sus referentes en Iberoamérica. 19) Propiciar investigaciones comparativas con diferentes países de Iberoamérica. 20) Discutir temas de ética vinculados a la orientación en este campo lucro.



## CONGRESOS Y CONFERENCIAS

**II Jornada de Orientación Vocacional, Discapacidad e Inclusión - *Orientando para que todos puedan elegir su camino*** – APORA (Asociación de Profesionales de Orientación de la República Argentina). Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), Buenos Aires.

Contacto: [www.apora.org.ar](http://www.apora.org.ar) /[aporainfo@gmail.com](mailto:aporainfo@gmail.com). 3 de diciembre de 2016.

**Pedagogía 2017. *Encuentro Internacional por la unidad de los educadores***. La Habana, Cuba. Palacio de Convenciones de La Habana. 30 de enero al 3 de febrero de 2017.

Contacto: <http://evento.pedagogiacuba.com>

**VI Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)**, en el marco de Espanet-Europe (*The European Network for Social Policy analysis*). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. **16 y 17 de Febrero de 2017.**

Contacto: [secretaria@reps-sevilla.com](mailto:secretaria@reps-sevilla.com).

**2 Congreso Internacional de Psicología. *Paradigmas de la Psicología en el siglo XXI. Desafíos y propuestas***. Universidad Nacional de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 14 de febrero de 2017.

Contacto: [www.zaragoza.unam.mx](http://www.zaragoza.unam.mx)

**IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica - I Seminario de Inclusión Educativa y Social-Digital**. Cátedra UNESCO de Educación Científica para América Latina y el Caribe (EDUCALYC). Organiza: Universidad Nacional de Cuyo. 14 al 17 de marzo de 2017.

Contacto: <http://www.cieduc.org/2017/contacto>.

**II Congreso RELAPRO** (Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación): *“Enfoques Modelos y Estrategias de la Orientación en Latinoamérica”* en la modalidad simposio. Buenos Aires, Argentina. 5 al 7 de abril de 2017.

Contacto: [relapro@gmail.com](mailto:relapro@gmail.com).

**EASSW - UNAFORIS 2017 - European Conference Social Work Education in Europe: *Challenging Boundaries, Promoting a Sustainable Future***. (European Association of Schools of Social Works - Union National des Acteurs de Formation et de Recherche en Intervention Sociale). París, 27 al 29 de junio de 2017.

Contacto: [eassw2017@unaforis.eu](mailto:eassw2017@unaforis.eu)

**III Congreso Nacional de Psicología.** *Psicología para una sociedad avanzada. Logros y retos.* Consejo General de la Psicología de España (COP). 3 al 7 de julio de 2017. Oviedo, España.

Contacto: [secretaria@oviedo2017.es](mailto:secretaria@oviedo2017.es)

**XXXVI Congreso Interamericano de Psicología, México 2017.** *Inclusión y equidad para el bienestar de las Américas.* Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). Mérida, Yucatán. 23 al 27 de julio de 2017.

Contacto: [www.sipsych.org](http://www.sipsych.org).

**XIII Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira.** *Os Caminhos da Orientação Profissional e de carreira: de onde vemos e para onde vamos.* ABOP (Associação Brasileira de Orientação Profissional). Universidade São Francisco (USF). Unidade Swift. Campina, Sao Paulo, Brasil. 19 a 22 de setembro 2017.

Contacto: [www.abopbrasilcongresso.org.br](http://www.abopbrasilcongresso.org.br).

**Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI),** con el apoyo de EduCanadá. Montreal, Quebec, Canadá. 11 al 13 de octubre 2017.

Contacto: <http://www.caei-caei.org>

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS INÉDITOS

1. Los trabajos deben ser originales e inéditos y no deben estar postulados para su publicación simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.
2. La aceptación del manuscrito por parte de la revista implica la cesión no exclusiva de los derechos patrimoniales de los autores a favor del editor, quien permite la reutilización, luego de su edición en papel (postprint), bajo licencia Creative commons 2.5. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>). Se puede compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) no se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra.  
La cesión de derechos no exclusivos implica también, la autorización por parte de los autores para que el trabajo sea depositado en el repositorio institucional Memoria Académica <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/> y difundido a través de las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indización, con miras a incrementar la visibilidad de la publicación y de sus autores.  
Asimismo, la revista permite e incentiva a los autores a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento es un bien de todos y para todos.
3. Debe presentarse una copia en papel, tamaño A4, a doble espacio, en idioma español e inglés. Se adjuntará el material en un CD. Programa de procesador de texto: Microsoft Word. Se utilizará letra Times New Roman tamaño 12, o similar.
4. Los trabajos no deben exceder las 20 páginas. Las investigaciones serán desarrolladas en 15 páginas. Los resúmenes de investigaciones en 200 palabras. Las reseñas bibliográficas llevarán 2 páginas como máximo.
5. En el caso de incluir tablas, cuadros o gráficos, deberán estar titulados y numerados y presentarse en hojas separadas al final del texto. En el cuerpo del texto debe indicarse "Insertar Tabla, Cuadro o Gráfico N° X", según corresponda.
6. Las notas a pie de página serán utilizadas para proporcionar información adicional o reconocer los derechos de autor. Deberán estar numeradas correlativamente en el orden en el que aparecen en el texto, con superíndices arábigos.
7. Los trabajos deberán acompañarse de resúmenes en idioma español, inglés y portugués, con una extensión de 200 palabras como máximo. El Comité Editorial se hace responsable solamente de las modificaciones necesarias para la presentación formal de los artículos en lengua española de los autores extranjeros.
8. Cada uno de los resúmenes deberá ser acompañado de palabras claves.

9. Las citas en el texto y las referencias bibliográficas se incluirán en el trabajo según el sistema de autor/año. Todas las referencias deberán presentarse por orden alfabético y de acuerdo a las normas A.P.A. (2006) del Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition. Por ejemplo:
  - 9.a. Libros  
Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
  - 9.b. Artículos de revistas  
Watts, A. (1999). An International Perspective. *Revista Internacional "Orientación y Sociedad", Edición Especial N° 1*, 197-216. La Plata: Editorial de la Universidad.
  - 9.c. Capítulo de libros:  
Rodríguez Moreno, M. L. (2000). La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En L. Sobrado Fernández (Ed), *Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral* (pp. 5-38). Barcelona: Estel.
10. El autor deberá agregar en hoja aparte del trabajo, en una síntesis muy breve, los datos más relevantes de su actividad académica y/o profesional actual y su dirección de e-mail.
11. Todos los trabajos serán sometidos a una evaluación del Comité Editorial y de al menos dos evaluadores anónimos externos, de acuerdo con los contenidos de la temática. Una vez conocido el dictamen, se informará al autor del resultado del mismo y se notificarán las correcciones que se necesiten.

## **G**UIDELINES FOR THE SUBMISSION OF UNPUBLISHED PAPERS

1. Papers must be original and unpublished and mustn't be simultaneously nominated to be published in other magazine.
2. The acceptance of the manuscript by the magazine involves the non exclusive transfer of the author's property rights, who allows the re-use after the paper edition (postprint), under the license Creative commons 2.5. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>). The paper can be shared, copied, distributed and transferred, provided that: a) mention the author and original source of the publication (magazine, edition, and URL); b) it isn't used for commercial purposes and c) don't modify the paper nor make a new work coming from the original one. Besides, the magazine allows and encourages the authors to include their contributions in other institutional databases, certainly knowing that culture and knowledge are goods for everyone.
3. A copy will be submitted in A4 paper size, double space, both in Spanish and English. The text will be supplied in a CD. Word processor: Microsoft Word. Times new roman 12, or a similar font will be used.
4. Papers will not exceed 20 pages and researches will be submitted in 15 pages. The research abstracts will not surpass 200 words. Bibliography will be 2 pages maximum.
5. In case tables, charts or graphics are included, they will be titled and numbered and incorporated separately at the end of the text. In the text it will be pointed: "Insert Table or Graphic N°X", as corresponds.
6. Footnotes will be used to provide additional information or to acknowledge the copyright. They will be correlatively numbered and following the order they appear in the text, with Arabic numerals.
7. Papers will be accompanied by an abstract in Spanish, English and Portuguese, not exceeding 200 words. The Publishing Committee will be responsible only of the changes required to the formal submission in the case of those articles written in Spanish by foreign authors.
8. Abstracts will be accompanied by key words.
9. The quotes and the bibliography references will be included according to the system of author/year. All references will be alphabetically ordered and in accordance with the rules set forth in the Publication Manual of the American Psychological Association, (A.P.A.), 2006. For example:
  - 9.a. Books:

Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.

9.b. Magazine articles:

Watts, A (1999). An International Perspective. *Revista Internacional "Orientación y Sociedad"*, Edición Especial N° 1, 197-216. La Plata: Editorial de la Universidad.

9.c. Book Chapters:

Rodriguez Moreno (2000). *La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios*. En L. Sobrado Fernández (Ed), *Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral* (pp 5-38). Barcelona: Estel.

10. On a separate sheet of paper, the author will very briefly include a synthesis of the most relevant data concerning his/her current professional activity and mail address.
11. All papers will be evaluated by the Publishing Committee and at least two anonymous evaluators, according to topic contents. Once the report is made known, the author will receive the resulting information and will be notified about the needed corrections.





Se terminó de imprimir  
en Diciembre de 2016 en  
Talleres Gráficos Servicop  
Calle 50 N° 742 - La Plata - Argentina  
[www.imprentaservicop.com.ar](http://www.imprentaservicop.com.ar)

“Orientación y Sociedad” (ISSN 1515-6877) es una publicación de periodicidad anual, editada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Es un espacio de producción interdisciplinaria (bilingüe) nacional e internacional, que publica artículos originales e inéditos de las diferentes experiencias relacionadas con la orientación, el empleo y el trabajo, en los niveles individuales, institucionales, comunitarios, tanto en los aspectos preventivos como asistenciales: asimismo, busca compartir nuevos enfoques relacionados con la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. Está destinado a psicólogos, psicopedagogos, sociólogos y disciplinas afines a las ciencias humanas y sociales.

Esta publicación integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT) y participa del proyecto SciELO ([www.scielo.org.ar](http://www.scielo.org.ar)). Está indizada en las bases de datos PSICODOC (Colegio de Psicólogos de Madrid), IBSS International Bibliography of the Social Sciences, 4P (UNIRED: Proyecto Padrinazgo Publicaciones Periódicas Argentinas), CREDI: Organización de Estado Iberoamericano OEI y BVS: Biblioteca Virtual de Psicología, Brasil. También está incluida en Ulrich's Periodical Directory, LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal). Nivel I – Catálogo.

### Cuerpo Central

El asesor académico: un nuevo perfil para la orientación y la tutoría en la universidad  
The academic advisor: a new profile for guidance and tutorial at university  
*María Isabel Amor Almedina & Rocío Serrano Rodríguez*

### Avances de Investigación

Salud mental, psicología institucional y perspectiva social-histórica y política: un plan de estudio para psicología. El caso de la ciudad de La Plata, 1966-1969  
Mental health, institutional psychology and social-historical-polity perspective. A propose of psychology training. The case of La Plata city. 1966-1969  
*Agustina D'Agostino*

Una herramienta ontológica y enactiva para la educación en gestión de convivencia  
An ontological and enactive tool for education in the management of coexistence  
*Oswaldo García De la Cerda & María Soledad Saavedra Ulloa*

El uso del estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa. Relevamiento bibliográfico  
The use of the case/s study and reporting on educational research. Literature review  
*Sonia L. Borzi; Paula D. Cardós & María Florencia Gómez*

### Transferencia en Extensión Universitaria

Volver a elegir: elaboración de proyectos personales con jóvenes privados de la libertad  
Choosing again. Developing personal projects with young adults deprived of freedom  
*Teresita Chá & Mariela Quiroga*

Diagnóstico local: análisis y evaluación de la situación ocupacional de los jóvenes en la ciudad de Cipolletti  
Local diagnosis: analysis and evaluation of young people's occupational situation in Cipolletti city  
*María Elisa Cattaneo; María Daiana Gluschnaider & Adriana Gonzalez Flores.*

Aportes de la re-orientación como estrategia de retención universitaria  
Contributions of the re-orientation as strategy for university retention  
*Victoria de Ortuzar & Mariela Di Meglio*

Facultad de  
Psicología



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

