

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

La orientación y el trabajo en red como estrategias para la inclusión.

Galarraga, María Laura.

Cita:

Galarraga, María Laura (2022). *La orientación y el trabajo en red como estrategias para la inclusión. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/131>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/hQB>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA ORIENTACIÓN Y EL TRABAJO EN RED COMO ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN

Galarraga, María Laura

Universidad Nacional Arturo Jauretche. Florencio Varela, Argentina.

RESUMEN

Las Universidades se ocupan de generar acciones y de implementar recursos que respondan a las demandas de quienes acceden a los estudios superiores o aspiran hacerlo. El sistema universitario no puede pensarse sino en relación a los cambios y a los requerimientos del contexto, a través de una educación inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades para todas las personas. En este sentido, resulta importante señalar el protagonismo que adquieren la orientación educativa y el trabajo en red con otros actores institucionales, en tanto dispositivos que fortalecen las políticas de inclusión. Por este motivo, el presente trabajo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones en torno al trabajo del orientador en discapacidad, así como también presentar la experiencia de trabajo realizada por el equipo de tutoras pares destacándose su importancia como fuente de apoyo para la inclusión.

Palabras clave

Orientación - Inclusión - Discapacidad - Tutorías

ABSTRACT

ORIENTATION AND NETWORKING AS STRATEGIES FOR INCLUSION
Universities are in charge of generating actions and implementing resources that respond to the demands of those who access higher education or aspire to do so. University system can't be thought of except in relation to the changes and requirements of the context, through an inclusive education that guarantees equal opportunities. In this sense, it is important to point out the prominence acquired by educational guidance and networking with other institutional actors, as devices that strengthen inclusion policies. For this reason, the aim of this study is to share some reflections about the work of counselors with university students with disabilities, as well as the work experience carried out by peer tutors, highlighting its importance as a support source for inclusion.

Keywords

Guidance - Inclusion - Disability - Mentoring

En los últimos años se ha presentado una tendencia al incremento de estudiantes con discapacidad que acceden a cursar estudios en el nivel superior, que no puede pensarse sino en relación a un contexto que acompaña y le otorga significado.

Analizando la bibliografía referida a la orientación y a la inclusión educativa, caben destacarse los aportes efectuados por el Enfoque Emancipatorio Comunitario (Blustein et al., 2005). Los mismos giran en torno a los conceptos de inequidad y justicia social. Desde esta perspectiva, se entiende que tanto el mundo del estudio como del trabajo permiten vislumbrar posibilidades de acceso desigual, siendo éstos espacios donde los sujetos pueden expresar sus intereses y verse realizados. Este enfoque señala, a su vez, los diversos focos de atención de las prácticas de orientación a través del tiempo (Blustein et al., 2005). Primero, centradas en los sectores más desfavorecidos, es decir, las clases trabajadoras y pobres. Posteriormente, luego de la Segunda Guerra Mundial, en aquellos grupos con posibilidades de acceso a recursos mucho más amplias, en comparación con otros. Y en los últimos tiempos, enfatiza en que se ha recuperado la importancia de la identificación de las fuerzas políticas que actúan sobre sectores sociales diversos, entre ellos, las personas con discapacidad. Por tanto, desde este enfoque se sostiene que las prácticas orientadoras deben centrarse en valores como la justicia social, promoviendo la participación por igual de todos los sectores del conjunto social.

Blustein, McWhirter y Perry (2005) proponen recuperar los aportes teóricos de la Psicología Comunitaria, del Trabajo Social, de la Psicología de la Liberación y de la Psicología Crítica, a través de las consideraciones expuestas por Prilleltensky (1997) acerca del Enfoque Emancipatorio Comunitario, entendiéndolo como una práctica psicológica que sirve para pensar las estrategias que se implementan desde la orientación vocacional. Prilleltensky (1997) propone definir las prácticas de la psicología, en función de valores, presunciones y dimensiones. El Enfoque Emancipatorio Comunitario (Blustein et al., 2005), caracteriza estas variables de la manera que a continuación se detalla. En primer lugar, y en cuanto a los valores, refiere la importancia de la autodeterminación, entendiéndola como la capacidad de los sujetos para fijarse metas en colaboración con otros. También, menciona la participación democrática, el reconocimiento de la diversidad humana, el cuidado y la justicia distributiva. En cuanto a las presunciones, el autor (Prilleltensky, 1997) propone que las prácticas de la psicología deben apuntar a promover una

sociedad justa, revalorizando el cumplimiento de las obligaciones sociales. No entiende los problemas de las personas como inherentes a las mismas, sino que su comprensión no es sino en relación a los sistemas sociales en los que tienen lugar. Por tanto, propone también incluir como destinatario de las prácticas al contexto, lo que invita a recuperar la definición que proporciona la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, definiendo a esta última en términos de una condición relacional que surge de la interacción entre la persona con limitaciones funcionales y las barreras del entorno que le impiden realizar una tarea (ONU, 2006).

Las representaciones acerca de la discapacidad y el acceso al nivel superior generan controversia ya que entran en tensión con las normativas que promueven su plena inclusión en el sistema educativo. Frecuentemente, se vislumbra el prejuicio en torno al desconocimiento que genera la diferencia. A partir de este punto, puede hacerse referencia a los aspectos emocionales y subjetivos de los estudiantes para justificar el fracaso en su trayectoria, privilegiando la patología y estableciendo que sus emociones y su subjetividad se vuelven responsables de su exclusión. La educación, encargada de transmitir conocimiento, se muestra ajena justamente a aquello que implica el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, e incluso, en ocasiones, no manifiesta preocupación por las implicancias asociadas al conocimiento sobre el otro (Morin, 1999). Asimismo, la preponderancia del conocimiento parcial, fragmentado sobre las disciplinas obstaculiza la intervención sobre las partes y las totalidades, cuando debe fijarse como propósito generar las condiciones para un modo de saber que entienda a los sujetos en sus contextos, con sus particularidades (Morin, 1999). Se torna imprescindible conocer al otro, darle entidad, porque dentro de una misma discapacidad, de un mismo diagnóstico, existen diferencias. No todas las discapacidades visuales implican el mismo grado de pérdida de la visión, tampoco se refieren a un mismo momento de la vida en el que esa pérdida de visión tuvo lugar, entre otras cuestiones. Y esto tiene que ver con considerar al amor y al odio, vinculados al conocimiento y en tanto promotores del aprendizaje. Cuando se enuncia que un sujeto conoce a otro, o que un sujeto intenta transmitir un conocimiento, se elabora una construcción, se transita una experiencia emocional que involucra a dos partes, podría pensarse en el docente y en el estudiante (Neira, 2015). Por ejemplo, en función de mi práctica laboral, puede recuperarse la experiencia de trabajo del equipo de tutores pares cuando elaborando la difusión de información sobre los dispositivos de contención del área encargada de las estrategias de orientación, advirtió que el formato empleado para informar no contemplaba aspectos que garantizaran la accesibilidad. Ante esta situación, se propuso difundir información en redes sociales como Instagram, en diferentes formatos audiovisuales. Por tanto, cuando uno piensa que dispone del conocimiento sobre alguien se propicia una relación

de dominación y de poder, en lugar de generar las condiciones para una relación constructiva del conocimiento. Este último en tanto vínculo activo se construye permanentemente con amor y odio (Neira, 2015). Aquí, pueden retomarse las consideraciones expuestas por Morin (1999) acerca de la importancia de la comprensión mutua, recíproca entre sujetos, entendida como fundamental y de relevancia significativa para que las relaciones humanas pierdan su estado de incompreensión.

Por otra parte, cabe destacarse que, en ocasiones, cuando un docente se pregunta acerca de la posibilidad de un estudiante de transitar exitosamente la cursada de su materia, se vislumbra un sentimiento doloroso, hiriente, que remite a grandes posibilidades de fracaso. Resulta interesante en este punto pensar a quién se adjudica el fracaso. Ante el dolor que produce pensar en esa posible situación, según la capacidad del sujeto de afrontar determinada circunstancia que puede resultar frustrante, se puede iniciar un intento de elaborar, evadir o modificar el dolor. Las acciones de evasión y de modificación tienen como propósito lograr que desaparezca la posibilidad de conocer. En relación a esta cuestión, Morin (1999) entiende que deberían enseñarse estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto. La evasión como recurso de afrontamiento representa maniobras de simulación, que, en vez de afirmar una realidad, la niegan (Neira, 2015). En lugar de representar una experiencia emocional, la distorsionan para que la acción de conocer presente un logro en vez de un intento para alcanzarlo y que puede llegar a fallar. Pienso como orientadora en relación a esta idea la afirmación de que ante una determinada elección de carrera, el estudiante no podrá y debe cambiar a otra. Por tanto, se presenta el prejuicio en torno al desconocimiento y al temor que genera encontrarse frente a la posibilidad de algo nuevo, desconocido. El cambio en el sentido que adquiere el conocimiento, esto es, como posesión de alguien o como construcción, representa la dualidad entre la mentira y la finalidad de la verdad. Mentira, primero, asociada al conocimiento por posesión, a la intolerancia al dolor y a la frustración. Ahora bien, el conocimiento en sentido de construcción requiere del proceso de elaboración del dolor y la frustración. Esto es, ocuparse del conocimiento y hacerse cargo de la experiencia emocional, inherente al conocer. Esto puede pensarse en relación al incremento de estudiantes con discapacidad en las Universidades, a visibilizarlos y no negarlos con motivo de exclusión. El sometimiento a estereotipos culturales primando sobre la flexibilidad valorativa de lo diferente o desconocido se presenta con frecuencia en el trabajo en instituciones educativas. Visibilizar cuestiones relativas a la discapacidad implica, por ejemplo, crear comisiones de trabajo interdisciplinarias, involucrando a actores de la comunidad universitaria en su conjunto, para pensar colectivamente sobre la mejor manera de producir conocimiento y de compartir lo que genera el abordaje de la discapacidad.

Acceder al conocimiento de aquello que a uno le ocurre, implica necesariamente considerar la devolución que el otro efectúa

acerca de uno mismo y del trabajo que realiza. Las apreciaciones y las acciones del otro se vuelven indispensables para la toma de conciencia respecto de uno mismo, por ejemplo, en el rol de docente o de orientadora educativa. La subjetividad está ligada al encuentro y en ese encuentro el reconocimiento recíproco es constitutivo de la subjetividad de cada uno. Para lograrlo es necesario ajustar no sólo el saber sobre los métodos sino también sobre sí mismo, trabajando de manera permanente el conocimiento que se tiene sobre uno. El sistema educativo debería contemplar las necesidades que esto implica, desde las infraestructurales hasta las instancias de formación y capacitación docente que deberían incluir los grupos de reflexión (Neira, 2015). En relación a este punto pienso en mi rol como orientadora y en el trabajo en articulación con las áreas de infraestructura para garantizar las condiciones de accesibilidad física, con el Departamento de Idiomas para el acompañamiento de intérpretes en lengua de señas durante las cursadas, exámenes finales, con la Dirección de Biblioteca para la accesibilidad de la bibliografía, los espacios de capacitación docente al interior de la Universidad, para los que el Área de Discapacidad y el Equipo de Apoyo a la Inclusión empiezan a ser convocados y de esa manera, abordar cuestiones referidas a la accesibilidad y al trabajo con estudiantes con discapacidad.

Actualmente, se vislumbra un mayor porcentaje de sujetos con discapacidad, que decide realizar estudios superiores como parte de su proyecto de vida (Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad, 2014; García de Fanelli, 2015). Sin embargo, se vuelve un desafío para las Universidades trabajar sobre las barreras contextuales y fortalecer los apoyos para evitar la exclusión y garantizar, por tanto, la inclusión. Si a las estadísticas más actuales referidas a las trayectorias educativas de las personas con discapacidad se hace referencia, se advierte que en nuestro país existían para el año 2014, 77.783 personas con discapacidad (Anuario Estadístico Nacional Sobre Discapacidad, 2014). El porcentaje de este grupo, con edades comprendidas entre los 15 y los 44 años, representa el 29% del total que estaría en condiciones de transitar estudios superiores. Para el 2014, el número de sujetos con discapacidad con secundario completo y con edades comprendidas en el rango antes mencionado fue cercano a 3.467. De ese total, sólo 1175 sujetos habrían iniciado estudios universitarios o terciarios (Anuario Estadístico Nacional sobre discapacidad, 2014). Según el informe se advierte que resulta significativamente bajo el porcentaje de sujetos con edades comprendidas entre los 15 y los 44 años que, habiendo culminado el secundario, decide continuar estudios superiores, más aún si se analizan los datos referidos a quienes logran culminarlos (Anuario Estadístico Nacional, 2014). Es decir, parecería presentarse como una tendencia sostenida en el tiempo la dificultad de esta población para el ingreso, la permanencia y el egreso en lo que a los estudios superiores refiere.

Frente a las dificultades que se presentan para el sostenimiento de las trayectorias educativas en el nivel superior, existen legis-

laciones que aluden en detalle a acciones de orientación y de acompañamiento. La Ley de Educación Nacional 26.206 garantiza la inclusión educativa a través de la creación de políticas y de la generación de recursos que tengan como destinatarios a todos los integrantes de la sociedad, asegurando condiciones de acceso igualitarias. En su artículo 45 sostiene que se deben garantizar instancias y técnicas para la orientación de la trayectoria de estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la enseñanza. El Estado se debe volver garante del acceso a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a ellas. Siguiendo esta misma línea, la Convención por los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), incorporada a la legislación nacional en el 2008 mediante la Ley 26.378, promueve y protege los derechos de las personas con discapacidad, y garantiza su acceso a la educación en todos los niveles. Delors (1996) propone una concepción de educación como flexible, diversa y accesible en el tiempo y en el espacio. Plantea la idea de una educación permanente, vinculada a las mutaciones de la vida profesional y como necesaria para la estructuración de la persona, de sus conocimientos y de sus aptitudes, así como también indispensable para la conformación del juicio y de la posibilidad de acción. A través de la educación, los sujetos pueden tomar conciencia de sí mismos, del ambiente en el que viven y se reconocen con una función social en el mismo. En relación a estas consideraciones pueden recuperarse los conceptos de proyecto de vida, de vocación como construcción en el tiempo y en cómo volver accesibles los espacios de trabajo en orientación, entre otros. En este sentido, resulta importante señalar que las estrategias orientadoras deben volverse críticas y reveladoras de los procesos sociales e históricos y de las relaciones de poder que intervienen en los sujetos a la hora de tomar decisiones (Rascovan, 2013).

Desde la orientación educativa se deben generar nuevas propuestas que intenten dar respuesta a las necesidades de las personas sin importar su condición (Avila & Rocabert, 2001; Castignani, 2011; Gavilán & Castignani, 2012; Jenaro, 1999). Es decir, se torna necesario promover acciones para el acceso a programas de orientación educativa, a centros que trabajen sobre la inserción laboral y la formación profesional sostenida y continua (Ley de Educación Nacional 26.206). Por tanto, crear estructuras que ofrezcan soporte a la orientación, el asesoramiento y el apoyo resulta imprescindible en un sistema universitario público que reconoce la diversidad como valor y eje que orienta las prácticas (Bausela Herreras, 2009). En este sentido, cabe destacarse la experiencia de trabajo realizada por el equipo de tutoras pares, a cargo de tareas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad, en contexto de plena virtualidad. El grupo de estudiantes destinatario de las acciones de orientación estuvo compuesto por sujetos primera generación de universitarios en sus familias e ingresantes mayoritariamente, con distintos tipos de discapacidad. Esto planteó la necesidad de trabajar sobre la afiliación con la institución, así

como también sobre la construcción del oficio de ser estudiante universitario.

La concepción de tutorías desde la cual se pensaron, y se piensan, los dispositivos y las propuestas las entiende en términos de recurso o dispositivo institucional basado en la implementación de políticas de equidad (Coulon, 1997; Viel, 2014). La intervención desde las tutorías apunta a equiparar las diferencias académicas, producto de las condiciones de base o las diferencias de origen, adoptando una concepción de estudiante como protagonista del proceso y con un rol activo, para la adaptación a la vida universitaria (Viel, 2014).

El equipo de tutoras pares trabajó, bajo supervisión del área de discapacidad y con el acompañamiento del grupo de tutores docentes, sobre la planificación de un taller con la finalidad de brindar un espacio de escucha y de contención de estudiantes con discapacidad, incluyendo el abordaje también de cuestiones de accesibilidad del campus virtual, plataforma privilegiada para las cursadas durante la virtualidad plena. También, realizaron orientación sobre cuestiones académicas, por ejemplo, para explicar cómo interpretar el calendario académico, a qué se refiere el sistema de correlatividades de un plan de estudios. A partir de lo trabajado en ese espacio, el grupo de tutoras pares reflexionó sobre los formatos empleados para la difusión de información en redes sociales, así como también sobre la importancia que adquiere visibilizar las tareas que desde distintos equipos dentro de la Institución se realizan para acompañar las trayectorias, sea a cargo de las intérpretes en lengua de señas, del equipo de apoyo a la inclusión, del área de discapacidad y de orientación educativa.

El quehacer profesional del orientador confronta necesariamente ante la necesidad de elaborar conjuntamente estrategias de acción que involucren a otras personas, actores institucionales, que integren la red social con la cual el estudiante se vincula y mantiene intercambios y que debería constituirse en una de sus principales fuentes de apoyo social a lo largo de su trayectoria educativa. Esto invita a estar dispuestos como orientadores a descubrir y dejar entrever los procesos sociales, económicos y políticos que regulan y controlan la forma en la que otros son pensados, muchas veces desde una concepción de déficit como retórica social, moral, cultural e histórica y también a afrontar los desafíos que presenta el abordaje de la discapacidad como integrantes de una institución, con sus límites y sus alcances.

BIBLIOGRAFÍA

- Anuario Estadístico Nacional sobre discapacidad (2014) Recuperado el 10 de abril del 2019 de https://www.sap.org.ar/uploads/observatorio/observatorio_anuario-estadistico-nacional-sobre-discapacidad-2014-anexo-por-provincia-13.pdf
- Ávila, V. & Rocabert, E. (2001) Características vocacionales de estudiantes universitarios ciegos y deficientes visuales: una aproximación cualitativa. *REOP*, 12(22), 319-340. DOI:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.12.num.22.2001.11356>
- Aguerrondo, I. (2021) Una mirada de futuro para la educación. Recuperado el 23 de mayo del 2021 de https://www.clarin.com/opinion/mirada-futuro-educacion_0_fialHCSt.html
- Bausela Herreras, E. (2009) Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4962053>
- Blustein, D.L., McWhirter, E.H., Perry, J.C. (2005) Toward an emancipatory communitarian approach to vocational development theory. *The Counseling Psychologist*, 33, 141-179. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000004272268>
- Castignani, M. L. (2011) La orientación vocacional en alumnos con discapacidad visual. 3er Congreso Internacional de Investigación, La Plata. Sitio web de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1514/ev.1514.pdf
- Coulon, A., (1997) *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" En "La educación encierra un tesoro". Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana.
- García de Fanelli, A. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario, ISSN* (en línea), 2314-1530.
- Gavilán, M. & Castignani, M.L. (2012) La Orientación Vocacional-Ocupacional en sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela secundaria-educación superior. *Orientación y Sociedad*, 1(11), 1-27.
- Jenaro, C. (1999) La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Sitio web de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/transicion.htm>
- Ley N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre del 2006. Sitio web de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, París.
- Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Sitio web de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Prilleltensky, I. (1997) Values, Assumptions and Practices. Assessing the Moral Implications of Psychological Discourse and Actions. *American Psychologist*, 52(5), 517-535. DOI: 10.1037//0003-066x.52.5.517
- Rascovan, S. (2013) Orientación Vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (25), 47-54.
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2001) *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*, en Gentili, P. (Org). Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Viel, P. (2014) La tutoría como proyecto institucional. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6, 99 - 102.