

Título: UNIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UN DISPOSITIVO PSICOEDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD.¹

Equipo Profesional de la Unidad de Orientación Educativa

Licenciadas Marite Collazo, Silvia Dubkin, Susana Hall y Nancy Re.

orientacioneducativa@uces.edu.ar

Pertenencia: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Eje temático:

3. La orientación educativa y vocacional en los diferentes niveles educativos.

Palabras clave: orientación educativa – orientación vocacional – aprendizaje – subjetividad.

Resumen

La necesidad de acompañar a los sujetos durante su proceso de aprendizaje, históricamente ha sido priorizada para los niveles inicial y primario, y luego el medio. Sin embargo, en los últimos años, el ámbito universitario también empezó a visualizarse como un nivel educativo que requería, por un lado, de una mayor profesionalización de sus docentes, y por el otro, que se hiciera visible y comprendiera, que sus destinatarios son jóvenes, que al tiempo que cursan las materias de cada carrera y aprenden acerca de la disciplina elegida, atraviesan ese devenir construyendo sus competencias y habilidades, y se constituyen subjetivamente como estudiantes universitarios.

En este proceso de construcción, incidirán una diversidad de factores tales como el vínculo con las figuras enseñantes, con los pares, las configuraciones grupales que se consoliden en cada comisión, las lógicas de los objetos de estudio a incorporar, los esquemas previos de aprendizaje, la posición subjetiva ante las evaluaciones y con los objetos de conocimiento, la historia previa y la elección vocacional, entre otros.

¹ Trabajo publicado en la Revista *Novedades Educativas* N° 279. Marzo 2014. *Noveduc: Buenos Aires*.

Así como los docentes tuvimos que reconocer que ser profesionales en una disciplina no es condición suficiente para ser idóneos docentes universitarios, también hemos debido ir reconociendo que el hecho de que un joven ingrese a la universidad no implica necesariamente que ya sea un alumno universitario, pues ésta no es una posición consolidada previamente, sino un objetivo a lograr.

Es así, que tampoco estaba previsto que los alumnos necesitaran de espacios de asesoramiento, orientación y acompañamiento para propiciar que sus aprendizajes sean lo más armónicos y saludables posibles.

Progresivamente, la necesidad de entender los procesos de aprendizajes universitarios, sus avatares, vicisitudes, su complejidad y su entramado, su universalidad y singularidad, fue permitiendo que surgieran dispositivos psicoeducativos como el de nuestra Unidad de Orientación Educativa.

En esta oportunidad, presentaremos los fundamentos, objetivos generales, estrategias de trabajo, y algunos resultados obtenidos durante los tres primeros años de iniciada nuestra tarea, no sin dejar por ello de considerar y reflexionar sobre algunos obstáculos encontrados durante el desarrollo de la misma, así como compartiremos algunas líneas de acción a futuro.

TRABAJO COMPLETO

Introducción:

A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, el pasaje de un nivel al siguiente ha planteado habitualmente rupturas y discontinuidades.

La necesidad de acompañar a los sujetos tanto durante esos momentos críticos; así como en sus procesos de aprendizaje al interior de cada uno de los niveles, ha sido priorizada para el inicial y primario, y luego el medio.

Sin embargo, desde fines del siglo pasado, el ámbito universitario también empezó a visualizarse como un nivel educativo que requería, por un lado, de

una mayor profesionalización de sus docentes, y por el otro, que se hiciera notorio y comprendiera que sus destinatarios son jóvenes, que al tiempo que cursan las materias de cada carrera y aprenden acerca de la disciplina elegida, atraviesan ese devenir construyendo sus competencias y habilidades, y se constituyen subjetivamente como estudiantes universitarios en contexto.

La Educación Superior inició así, un proceso de transformación con rasgos específicos: mayor demanda de acceso a la universidad de amplios sectores de la población, diversificación del sistema, ampliación de las distancias con las trayectorias educativas previas y cambios importantes en la subjetividad del alumno universitario.

Estas transformaciones han planteado desafíos importantes a la universidad, por lo cual ha comenzado a posicionarse como un nivel educativo que también requiere de, por un lado, acompañar a los estudiantes tanto en la elección de sus carreras como en los diferentes trayectos de las mismas, y por otro, se ha encontrado con la necesidad de profesionalizar la docencia, al requerir de una mayor formación didáctica y pedagógica que contemple estos desafíos.

Así como fue necesario comprender que no bastaba con ser buen profesional para desarrollar “buena enseñanza” que ofrezca un saber valioso y con sentido, (Festernmacher.1989), las instituciones del nivel superior fueron comprendiendo que el acceso a la universidad ponía en juego una serie de habilidades, hábitos y actitudes que al interior de dicho escenario suelen ser consideradas como un capital cultural que los alumnos deben haber desarrollado con anterioridad a su ingreso a la misma (Mastache. 2009). Si bien el título secundario es una condición ineludible para acceder al nivel superior, es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar per se la excelencia académica, los aprendizajes sin problemáticas, el saber ser y hacer del alumno universitario.

Así como los docentes tuvimos que aceptar que ser profesionales en una disciplina no es condición suficiente para ser idóneos docentes universitarios,

también hemos debido ir reconociendo que el hecho de que un joven ingrese a la universidad no implica necesariamente que ya sea un alumno universitario, pues ésta no es una posición consolidada previamente, sino un objetivo a lograr. Diríamos que más que un punto de partida es un punto de llegada.

En el trayecto universitario, como en todo proceso de aprendizaje, incidirán una diversidad de factores tales como la posición subjetiva de cada uno, el vínculo con las figuras enseñantes y con los pares, las configuraciones grupales que se constituyan en las aulas, las lógicas de los objetos de estudio a incorporar, los esquemas de aprendizaje previos, la posición subjetiva ante las evaluaciones, la modalidad de vinculación con los objetos de conocimiento, la historia previa, la elección vocacional, los intereses y las dinámicas institucionales.

Sin embargo, aún así, no estaba previsto, ni se consideraba “esperable” que los alumnos necesitaran de espacios de asesoramiento, orientación y acompañamiento para propiciar que sus aprendizajes sean lo más armónicos y saludables posible.

Progresivamente, la necesidad de entender los procesos de aprendizajes universitarios, sus avatares, vicisitudes, su complejidad y entramado, su universalidad y singularidad, fue permitiendo que surgieran dispositivos psicoeducativos como el de nuestra Unidad de Orientación Educativa.

Es por ello que en esta oportunidad, presentaremos los fundamentos, objetivos generales, estrategias de trabajo, y algunos resultados obtenidos durante los tres primeros años de iniciada nuestra tarea, no sin dejar por ello de considerar y reflexionar sobre algunos obstáculos encontrados durante el desarrollo de la misma, así como buscaremos compartir algunas líneas de acción a futuro.

Creación del dispositivo y sistematización de la experiencia.

En el año 2009, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales consideró de suma importancia y relevancia, convocarnos, en tanto docentes de diversas cátedras ligadas al campo psicológico - educativo, para la conformación de un equipo integrado por psicólogas y psicopedagogas, que construya, ponga en marcha y sostenga, diversos dispositivos psico-socio-educativos que propicien: la prevención de las problemáticas que se expresan en el acontecer académico, en los distintos trayectos de la carrera y de la vida universitaria; el abordaje de las mismas cuando se presentaren y, en consecuencia; la promoción del bienestar de los estudiantes y de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Para llevar adelante nuestros propósitos fue necesario establecer articulaciones con diversas áreas, sectores y Departamentos de la universidad y sus actores: Decanos, Coordinadores de Carreras, Tutores, Profesores, Dptos. de Bienestar Estudiantil, de Capacitación Docente, de Relaciones Internacionales y de Relaciones Institucionales.

Entendimos desde un inicio, que la viabilidad del funcionamiento del dispositivo dependía en gran parte de que sostuviéramos la perspectiva de red, es decir, que propiciáramos la inserción de la UOE en el marco de la red de recursos y equipos con los que ya contaba la Universidad, fortaleciéndola y desarrollando las acciones en forma articulada, complementaria, e intentando romper con el aislamiento tradicional de los distintos sectores al interior de las organizaciones.

El dispositivo se fue instalando y afianzando poco a poco en la comunidad educativa de toda la Universidad, tanto al interior del alumnado, el cuerpo docente, las autoridades, administrativos, etc. Su finalidad ha sido y es la orientación: tanto desde el punto de vista de la orientación educativa, como académica y vocacional. Si bien inicialmente los destinatarios directos fueron los alumnos de la universidad, en el año 2011 se extendieron las prácticas de orientación vocacional a la comunidad externa a la misma.

Nos referimos a la UOE como dispositivo y consideramos pertinente interrogar dicho significativo y reflexionar acerca de éste. Hablamos de dispositivo psicoeducativo, de dispositivos grupales, individuales.

Marta Souto (1999) va circunscribiendo el concepto, luego de recorrerlo por autores como Foucault y Derrida y de buscar su etimología y la significación que va cobrando el término en diferentes campos del saber. Finalmente y, basándose en E. Morin, define al dispositivo como “un espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a situaciones cambiantes en las que opera” (Souto, Barbier. 1999. 104-105)

La experiencia, la reflexión sobre nuestra práctica como equipo y la sistematización de lo recorrido, nos ha llevado a comprender que lo que estábamos poniendo en juego no era un programa, sino un dispositivo.

El dispositivo, a diferencia del programa, sostiene lo complejo, lo diverso, lo singular, el acontecimiento, la lógica de la recursividad y de la retroactividad en el campo.

Inicialmente habíamos construido un proyecto, a modo de programa de trabajo, planificado con acciones específicas para ir arribando a determinadas metas en distintas etapas durante los cinco primeros años. A poco de andar fuimos advirtiendo que por el efecto de nuestras propias acciones al poner el foco en la población destinataria, en su discurso, en lo que les acontece en la vida cotidiana en el marco de la universidad, y atendiendo a la complejidad de las demandas que se nos plantearon, acciones previstas para el último año se reordenaron dentro del primero.

Es así que, al decir de M. Foucault, “lo que define un dispositivo es un objetivo estratégico, el cual no es dado de una vez y para siempre, sino que se reinstala de manera permanente”. (Souto, Barbier. 1999. Pag. 81)

Tal como señaláramos, nuestro dispositivo es de orientación y la modalidad de trabajo y de funcionamiento, en todos los casos, es clínica. Entendemos la clínica como una estrategia de trabajo, un tipo de escucha, que considera la

situación y cada caso en su singularidad, se trate de consultas individuales o trabajos con grupos. Una clínica que recoge los elementos teóricos fundamentales del psicoanálisis, una ética, un lugar del sujeto y una posición del orientador. Desde este marco, se considera al sujeto responsable de sus dichos y sus actos y en condiciones de poder tomar sus propias decisiones, y al orientador como alguien disponible que pueda ayudar a abrir el juego de la “potencialidad y de la posibilidad” (Souto. Barbier. 1999)

Si bien el dispositivo funciona dentro de la institución, nos proponemos preservar, tal como lo plantea Mannoni (1981) un espacio que funcione al modo de “un espacio exterior” al interior de la institución. Desde esta posición y modalidad de trabajo, el espacio para la demanda es central y ésta debe provenir de los alumnos.

Sostener al interior de un nivel del sistema educativo que el eje esté puesto en el alumno en su calidad de sujeto de aprendizaje, en su demanda y no la del docente, como es en ocasiones habitual en el resto de los niveles educativos a la hora de recortar una problemática y solicitar el asesoramiento o realizar la derivación, no fue ni es una tarea fácil. Sigue siendo un desafío y un punto de tensión entre demandas, intereses y necesidades. Es por ello que lo habitual es que se requiera de un trabajo previo con algunos actores institucionales, tales como coordinadores de carreras, docentes, autoridades, interesados genuinamente en que los alumnos acudan a efectos de poder ayudarlos y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje, y un intercambio posterior a las entrevistas para delimitar y precisar cuáles serían las mejores intervenciones en el marco de la institución y en el contexto de los emergentes de la situación singular y particular de cada quien.

El dispositivo que sostenemos requiere también, y de manera significativa, de la configuración de un espacio confiable que facilite y contenga el despliegue de afectos y emociones, que permita elaborar ansiedades esperables en ciertos momentos del devenir de una carrera y permita el deslizamiento de significaciones y sentidos, para poner en juego la potencialidad.

Una condición importante de este encuadre es explicitar la confidencialidad de lo que acontece en cada entrevista o trabajo grupal. La otra condición es la de analizar el encuadre mismo de trabajo y someter a discusión el material que en dicho espacio se despliega.

Nos detendremos ahora en la especificidad de los **Dispositivos grupales** que promovemos y proponemos

Entendemos que los aprendizajes de los sujetos no son tales sin la presencia de crisis, dificultades, dudas vocacionales, por lo tanto estas vivencias no son indefectiblemente dificultades individuales, ni refieren a cuadros psicopatológicos, ni deben ser identificadas como un déficit, un aspecto negativo, o un fracaso. Tampoco consideramos que el “éxito educativo” sea siempre un fin positivo, sino que lo importante es poder localizar la posición de cada sujeto respecto de los éxitos o los fracasos.

Es en parte por esto, que hemos privilegiado los dispositivos grupales, precisamente, por considerar que las problemáticas que se les presentan a los alumnos, sobre todo al ingreso y egreso de la universidad, son comunes a casi todos ellos, aunque muchos puedan vivenciarlas como una dificultad personal. Así, el grupo permite desplegar y poner en común la experiencia de cada uno e ir produciendo anudamientos entre los sujetos, contribuyendo a resolver una de las tareas con las que se encuentran los estudiantes al inicio, que es el de resignar los vínculos anteriores y establecer nuevos lazos.

Siguiendo a A. M. Fernández (1989), el grupo entrecruza y como plantea D. Anzieu (1971) cohesiona. (Souto, Barbier. 1999. Pág. 35).

Como señala Marta Souto (Souto, Barbier. 1999. Pág. 69) “El dispositivo pedagógico es social, es producto de lo social...”

Pensamos en términos de red, de atravesamientos múltiples, de encuentros con otros que permiten reconocerse, identificarse, y potenciarse.

Dentro de los dispositivos grupales, hemos elegido prioritariamente el desarrollo de Talleres. Ander-Egg (1991) diferencia el seminario del taller, especificando que en el primer caso, se trata de un trabajo puramente

intelectual. En cambio, el taller “es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado”. Marta Soutoⁱ, remarca la idea de que se trata de un espacio donde hay una producción y donde el foco está puesto en el saber-hacer. Gonzalez Cuberes (1987), se refiere al taller como un tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, donde se sintetizan el pensar, el sentir y el hacer, a través del interjuego de los participantes con la tarea. Es así como el taller puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

¿Qué objetos, hechos y conocimientos se trata pues de producir en estos encuentros?

Nuestra práctica profesional con alumnos de los últimos años del secundario y los primeros años de la universidad nos permite apreciar que éstos egresan de la escuela media en situación de vulnerabilidad y con pocas herramientas para poder realizar una lectura del mapa educativo y del mercado laboral que les permita contar con coordenadas que los orienten para poder realizar una elección significativa y establecer un proyecto que articule sus intereses y su vocación con lo social (Casasnovas y otros. 2011). Por otro lado, se observa un gran deterioro de los procesos de lectura, escritura y oralidad al inicio del ciclo de grado.

A modo de viñetas y para ejemplificar lo enunciado, iremos compartiendo algunos de los decires de los alumnos al inscribirse en los talleres y explicitar sus motivos de preocupación: *“No se cómo organizarme con el tiempo”*; *“Me cuesta mucho concentrarme cuando leo”*; *“Me pongo muy nerviosa en los parciales”*; *“Me gustaría aprender a entender y en consecuencia respetar bien las consignas cuando hay que enviar trabajos prácticos por mail, sobre todo en lo que hace a la síntesis.”*; *“Me encantaría saber cómo debo hacer para tener la menor posibilidad de fallas a la hora de rendir exámenes finales. Cómo prepararme, ¿con qué tiempo de estudio o estrategia ágil debo organizarme para todos? ¿Tengo que estudiar todos los días para todos, o de a uno hasta la fecha de presentación?”*

Sabido es que habitualmente los docentes, así como diversos actores del ámbito universitario, acentúan en sus manifestaciones y discursos las falencias con las “que llegan” los alumnos al nuevo escenario, sin embargo nosotras consideramos que este diagnóstico de situación no resuelve la problemática.

Tampoco acontece solamente en el nivel superior, es frecuente que cada nivel educativo explicita las dificultades con las que se encuentran los docentes en el arte de enseñar, como un déficit del nivel inmediatamente anterior.

Ahora bien, la pregunta sería; y aún así, ¿Cómo hacer para enseñar y que aprendan en estas condiciones, en este contexto, en la particularidad del atravesamiento epocal?

Desde nuestra experiencia y marco conceptual, se trata de ayudar a producir la subjetividad que el discurso universitario requiere, tal como lo plantea Corea. (Corea. Lewkowicz. 2004). Según esta autora, existiría un desacople entre el discurso mediático y el discurso universitario, producto de la destitución y desfondamiento de las instituciones que producían un tipo subjetivo que podía transitar más o menos armónicamente entre la familia, la escuela y la universidad y que ya no tiene casi condiciones de viabilidad. A ello agregamos, que también existe una desarticulación entre la universidad y el mundo del trabajo. Diríamos, un nuevo desacople discursivo.

Frente a todo lo mencionado, nuestro dispositivo se propone acompañar a los alumnos en aquellos momentos que se consideran más críticos dentro del trayecto educativo universitario y en puntos donde se observa una mayor vulnerabilidad respecto de la construcción de ciertas competencias y habilidades, las cuales tratamos de contribuir a formar:

- Orientación vocacional y búsqueda de primeros empleos siendo estudiantes universitarios.

- Metodologías de aprendizaje universitario, organización y planificación de exámenes parciales y finales en los primeros años de las carreras y de los exámenes finales que les permitan el egreso de las mismas, en el caso de la orientación educativa.

En relación a los talleres de Orientación Vocacional, el objetivo prioritario es que los jóvenes puedan desplegar el entramado de requisitos para la construcción de un proyecto vocacional significativo, al propiciarles un espacio para aclarar dudas y que contribuya a la construcción de herramientas para poder elegir su carrera y facilitar la búsqueda de información adecuada.

Algunos dichos de los alumnos al final de los encuentros así lo expresan: *“El taller me dio la confianza y seguridad para terminar de decidir la carrera que quiero estudiar”*; *“Me di cuenta de que no soy la única que está indecisa sobre el futuro de sus estudios y que tengo que tomarme tiempo para pensar”*; *“El taller fue exitoso, se intercambiaron ideas de todos los temas; nos hicieron participar, reflexionar y comprometernos con nuestro futuro.”*

Los talleres de orientación laboral tienen como objetivo prioritario que los jóvenes puedan delinear estrategias para afrontar la búsqueda de sus primeros empleos siendo estudiantes universitarios, contribuyendo al pasaje entre educación y trabajo. Apuntamos a contribuir a la formación de herramientas para poder comenzar la búsqueda laboral y facilitar la organización y planificación de su proyecto educativo y laboral, a través de la apertura de un espacio de intercambio de expectativas y experiencias.

Las preguntas más recurrentes que se han formulado los alumnos en estos encuentros son: *¿Tendré capacidad para ejercer algún trabajo sólo con lo aprendido en la secundaria?*; *¿Qué tipo de trabajo puede desempeñar alguien sin ningún tipo de experiencia laboral?*; *¿Me alcanzará el tiempo para estudiar y trabajar?*

Como anticipáramos previamente, los talleres de orientación educativa se ofrecen como un soporte para construir una modalidad particular de abordaje de las evaluaciones, de acuerdo con cada sujeto y objeto de conocimiento,

para organizarse y aprender a anticiparse durante la cursada con la lectura bibliográfica, reconocer lo aprendido, y también identificar los obstáculos. Se trata de poner en juego las operaciones de lectura académica, escritura y oralidad propias de cada disciplina y del contexto universitario.

Dice un alumno: *“Me reincorporé a la universidad después de 3 años de no cursar materias y por ende, me está costando fijar contenidos.”*

Otro señala que: *“Terminé otra carrera hace 12 años y necesito organizarme en cuanto a la cantidad de material que tenemos que leer”.*

Son justamente los exámenes finales los que configuran uno de los momentos de mayor ansiedad durante toda la carrera, por poner en juego, en general, las prácticas de oralidad. En los talleres se propicia la construcción de una modalidad singular de organización ante las evaluaciones finales que sea más efectiva y acorde a las expectativas. *“¿Cómo hacer, dado que apruebo bien los parciales, para mejorar las notas en los finales?”*

También sucede que los alumnos, iniciando el tramo final de las carreras, comiencen a acumular finales y les cueste afrontarlos. Son los últimos exámenes finales del “final de la carrera” los que les ponen en juego ansiedades vinculadas al duelo por la pérdida de una posición y el tener que enfrentarse a la gestión de la propia profesión.

“Debo finales, me da pánico recibirme”

Despedirse del lugar ya seguro de alumno y de la institución que aloja es un desafío, una meta a la que arribar, una línea a cruzar, y aunque es parte del deseo de la mayoría, no es por ello menos conflictivo.

La finalidad que subyace a todos estos dispositivos grupales, es construir un espacio compartido que propicie las prácticas de lectura, escritura y oralidad específicas del estilo de la comunicación en la universidad, además de permitir ciertos despliegues de la complejidad de los entramados que posibilitan u obstaculizan los procesos de elección y decisión.

Reflexiones finales. Líneas de acción a futuro

Según Freud (1905), la pulsión de saber se constituye a partir de la articulación entre la pulsión de ver y la pulsión de apoderamiento. Esta lógica implica que para aprender tenemos que poder hacer con el objeto, para lo cual se involucran los procesos de atención, concentración y el sentimiento de curiosidad. Luego desarmarlo, traducirlo a nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él para poder usarlo en otras circunstancias. Apropiación que no es pura incorporación de lo ya dado sino que supone la transformación tanto del sujeto como del objeto en dicho proceso.

La relación sujeto – objeto de conocimiento se da en una trama, que como mínimo, supone otro polo, que es el docente. Docentes y alumnos reactualizan en el aula y en cada acto pedagógico, la matriz vincular internalizada en las primeras experiencias de vida con las figuras paternas y maternas, así como las construidas posteriormente con las figuras enseñantes. La asimetría constitutiva de los vínculos pedagógicos se asienta en la necesidad de que tanto los docentes como los alumnos jueguen roles bien diferenciados. Estos vínculos están sujetos a mecanismos de proyección e introyección y atravesados por los afectos transferencias y contratransferenciales.

Si bien el sistema universitario ha promovido la profesionalización de la función docente en este nivel, creemos que es sumamente importante incluir como parte de los procesos de formación, el entramado vincular entre docentes, alumnos y objeto de conocimiento. Poner el acento en la trama vincular, permite romper con estereotipos en los cuales tanto docentes como alumnos quedamos atrapados, causantes de un profundo desacople y malestar tanto del lado de uno como de los otros, obstaculizando el acto pedagógico.

Para ello, nos proponemos:

- **Sostener:** El dispositivo de la UOE, tanto desde el punto de vista teórico como desde la práctica profundizando la mirada y comprensión de la escena educativa desde el paradigma de la complejidad.
- **Lograr:** Seguir construyendo y trabajando en un campo que considere los atravesamientos políticos, institucionales, grupales, subjetivos, cognitivos y sociodeseantes a la hora de acompañar y asesorar a los alumnos en sus trayectos educativos en el Nivel Superior.
- **Profundizar** el análisis de dichos entramados.
- **Entender y hacer visible** que los efectos de las tareas de promoción de salud y de aprendizajes saludables no se evidencian a corto plazo, ni en forma inmediata, ni se replican a nivel áulico en forma automática.
- **Intentar compatibilizar** los tiempos de los alumnos como sujetos de aprendizaje, los de las cursadas y los de la institución con sus requerimientos.
- **Disminuir brechas y tender puentes** entre los niveles educativos, espacios familiares, educativos y laborales, entre alumnos y docentes, entre discursos.
- **Continuar avanzando** en el trabajo con los alumnos de UCES y con la extensión a la comunidad.
- **Fortalecer el trabajo en red** con otros equipos y actores de la Universidad.
- **Profundizar el trabajo con los docentes** para capitalizar nuestra experiencia aportando la mirada desde el punto de vista del alumno y propiciando que se comprenda que la trama vincular de la escena educativa es como mínimo triangular: docente-alumno-objeto de conocimiento.

Además, entre otros objetivos que nos proponemos para este año, y retomando la experiencia de este I Encuentro de Orientadores, nos parece sumamente enriquecedor y valioso poder continuar con la socialización y difusión de la experiencia, compartiendo espacios con otros equipos y dispositivos universitarios que estén trabajando en el pasaje y la construcción del sujeto de aprendizaje universitario y los avatares específicos de dicho proceso en este contexto. Esta experiencia contribuirá a poder continuar enriqueciendo nuestra perspectiva, tanto desde el punto de vista práctico como teórico.

Al decir de Marta Souto, el dispositivo, en este caso el psicoeducativo de la Unidad de Orientación Educativa, permitirá, tanto al interior de la universidad como a nivel interinstitucional “que cada uno haga una trayectoria propia en un espacio compartido” (Souto, Barbier, 1999. Pag.20) “Será al mismo tiempo organizador de aprendizajes de diverso tipo (saber, saber-hacer, relaciones, actitudes).....será provocador de tomas de conciencia de los lugares que cada uno ocupa y los otros ocupan....” (Souto, Barbier, 1999. Pag.21).

Por último recordemos y tengamos presente que “Un dispositivo es un artificio técnico complejo puesto en juego, pero por ser técnico no es ajeno ni a la subjetividad ni a lo social” (Souto, Barbier, 1999. Pag.20).

Como refieren los alumnos al evaluar los talleres: *“En este taller aprendí a tomar conciencia de cómo actúo cuando estudio” ; “¡Qué bueno!, yo pensé que era la única loca” ; “Pude reflexionar y sentirme identificada” ; “Pude aprender de las distintas formas de los demás participantes para estudiar”*

"Martin Buber decía que el mundo crea en nosotros el espacio donde recibirlo. El mundo nos obliga a habitarlo; pero el modo en que le damos lugar al mundo en nosotros es tarea que corre por nuestra cuenta. ¿Qué es una subjetividad? Es un modo de hacer el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Es un modo de hacer con lo real." (Corea. 2004. Pág. 48)

Bibliografía:

Ander-Egg, E. (1991) *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Ed. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.

Casasnovas, A., Lopez, N.; Re, N. *Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes del último año de la escuela media. Un estudio en CABA y Rafalea*. Proyecto de investigación 2011-13. Aprobado por Resolución del Rectorado N° 09/11 de UCES.

Corea, C.; Lewkowickz (2004) *Pedagogía del aburrido*. Paidós Educador: Buenos Aires.

Fernández, A. M. (1989) *El campo grupal*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

Festermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.: *La investigación en la Enseñanza*, Barcelona, Paidós MEC.

Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas de Sigmund Freud. Volumen VII* - Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu Editores: Buenos Aires & Madrid:

González Cuberes, M. T. (1987) *El taller de los Talleres*, Editorial Ángel Estrada y Cía. S.A.: Buenos Aires

Mannoni, M. (1981): *La Primera Entrevista con el Psicoanalista*. Buenos Aires. Gedisa.

Mastache, A. (2009) *Formar personas competentes*. Noveduc: Buenos Aires.

Souto, M., Barbier, J.M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Noveduc: Buenos Aires

ⁱ <http://www.noveduc.com/entrevistas/soutomarta.htm>