



Universidad Nacional de Tres de Febrero

Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación

Especialización en Orientación Vocacional y Educativa, en convenio con APORA

Seminario: Problemas Contemporáneos de la Educación

Educación y Orientación para la Inclusión.

Reflexiones en torno a prácticas de orientación educativa que aumenten la potencia de actuar y la inclusión de colectivos diversos

Alicia Giordano - 2020¹

¹ Citar: Giordano, A. (2020). *Educación y Orientación para la Inclusión*. Trabajo presentado en el Seminario Problemas Contemporáneos de la Educación (no publicado). Especialización en Orientación Vocacional y Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una reflexión teórica que fundamenta estrategias de intervención en el campo educativo, con los diferentes actores que lo componen - alumnos, docentes, equipos directivos - tendientes a potenciar procesos de inclusión y acompañamiento de trayectorias educativas diversas.

Se articulan conceptos presentados en el espacio curricular y en otros seminarios de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa de UNTREF en convenio con APORA, relacionando conceptos de la filosofía de la educación en diálogo con las prácticas de orientación educativa.

Se abordan tres ejes: *finalidades de las prácticas, actores en territorio y prácticas de orientación para la inclusión*. En su conjunto, se reflexiona sobre la importancia de sostener prácticas de orientación educativa de carácter preventivo, guiadas por fines éticos y contextualizadas, procurando frenar los mecanismos de reproducción y exclusión, al tiempo de propiciar una mayor potencia de actuar, incrementando la participación y la inclusión social de colectivos diversos.

FINALIDADES DE LAS PRÁCTICAS

Iniciando la reflexión y poniendo en diálogo la práctica educativa con la orientadora, resalto tres cuestiones considerando lo señalado por Cullen (2004), y pensando la educación como un “*campo de mediaciones, entre el desarrollo y la socialización, entre la naturaleza y la historia, entre el deseo y la ley, entre el poder crítico y el poder autoritario*”, desde una concepción crítica y en tanto proceso histórico-social.

Por una parte, la posibilidad de pensar la educación como la “*construcción de un espacio y proyecto común*”, y desde ahí la importancia de repensar y revalorizar el campo de lo público. En segundo lugar, la importancia de pensar a la educación como un “*proceso capaz de constituir subjetividad ética*”, contribuyendo con procesos de inclusión, y conformación de una ciudadanía democrática y no violenta.

La tercera cuestión refiere a la centralidad de potenciar el rol de los educadores, aumentando su agencialidad, la “*potencia de actuar*” – desde Spinoza (citado en Cullen, 2008) potencia que implica al educador constituyéndose en “*causa adecuada de lo que sucede*” versus una posición pasiva por parte del mismo.

Considero que el actual estado de pandemia y distanciamiento social resalta aún más la vigencia e importancia de pensar los procesos educativos como centrales para la construcción de lo común y de lo público, en tanto terreno de desarrollo individual y social.

Si entendemos a la realidad y al conocimiento sobre la misma como un proceso de co-construcción sujeto-objeto, y a “*la educación como un proceso de socialización de saberes legitimados públicamente*”, resulta muy importante repensar las bases de la participación en los procesos educativos, reconociendo los desiguales puntos de partida, y propiciando lo que Cullen (2004) señala como:

“... una pedagogía crítica, que, desde el lugar de los “expertos” (únicos intérpretes racionales autorizados) pueden discutir el sentido emancipador de las prácticas pedagógicas, o una pedagogía de la resistencia, que, desde el lugar de los “sujetados” (únicos intérpretes vitales autorizados), pueden discutir sentidos alternativos para las prácticas pedagógicas”.

Insistir en el valor y legitimidad de lo público en materia de educación, tanto a nivel de contenidos como institucional, implica resaltar el rol de la educación y de las instituciones educativas en tanto agencia para el desarrollo de un “*proyecto común*”, habilitando en lo público un espacio ya no solo “de todos” sino “para todos”, potenciando el sentido de justicia (Cullen, 2008).

El desarrollo de una subjetividad ética habla del desarrollo de una ciudadanía responsable, sujetos vulnerables abiertos a la interpelación del y por el otro, resistiendo todo tipo de autoritarismos y totalitarismos, y potenciando los procesos de inclusión y participación en la arena social y, por su intermedio, la construcción y el desarrollo de nuevos saberes a través de la experiencia educativa situada en contextos socio-históricos particulares (Cullen, 2004,2008).

Desde el campo de la Orientación, Guichard (2016) se refiere a las finalidades de la práctica orientadora y su posicionamiento ético-político, y de modo alineado con el planteo de Carr (1996), discute el rol de la orientación en tanto praxis que contribuye con los procesos de construcción de sí, de personalización de los sujetos en estrecha vinculación con los contextos y las comunidades en las cuales se encuentran insertos y en las cuales aspiran a participar a través de prácticas laborales y educativas. El autor menciona:

“Ciertamente, trabajar es poiesis, pero también es, enfáticamente, praxis: una actividad productiva conocida por los trabajadores como propensa a ofrecerles una oportunidad única de construirse y transformarse; en otras palabras, una actividad a la que verdaderamente desean

comprometerse para realizar su potencial y obtener reconocimiento (...) a través de sus logros laborales" (Guichard, 2016).

Así, el autor alienta a la orientación y reflexión sobre las elecciones vocacionales-educativas, y su posterior aplicación en el mundo del trabajo de un modo crítico, con el propósito de transformarlo desde el compromiso con prácticas de trabajo decente (humano). Para Guichard (2016), la actividad reflexiva sobre el impacto social y ecológico de las prácticas laborales en las que las personas participan es clave en todo proceso de acompañamiento en decisiones que orienten y eduquen para la carrera (finalidad ética del acompañamiento y la guía de carreras).

Las reflexiones de Carr (1996) resultan muy valorables en este sentido, en tanto focalizan el valor transformador de la educación como praxis, no solo a través del ejercicio del rol educador en sí sino incluso en su impacto para la transformación de los marcos teóricos y conceptuales (*los "cómo"*) que orientan la práctica misma (*los "qué"*).

Por tanto, focalizar el posicionamiento ético-político en el quehacer educativo y de orientación adquiere una importancia central para repensar las prácticas y sus finalidades y, a partir de ahí, luego estructurar programas e intervenciones. Es anteponer la ética a la técnica (Cullen, 2004), humanizando las prácticas y contribuyendo con el desarrollo de ciudadanos capaces de promover prácticas sociales justas, en el marco de organizaciones igualmente justas y democráticas.

Integrando ahora los aportes de Paulo Freire (1970), se resalta la importancia de concebir la educación y el aprendizaje como un proceso de cambio y transformación. En palabras del autor, “...solo existe saber en la reinvenCIÓN, en la búsquEDA en y con el mundo y con los otros”. La transformación es recíproca, sujeto cognosciente-objeto de conocimiento, dando lugar a un proceso abierto y dinámico donde al aprender nos transformamos a la vez que desarrollamos nuevos conocimientos que, en círculo virtuoso, expanden y cambian el campo y el mundo en sí.

Desde los procesos de orientación se promueven abordajes en este sentido, impulsando la ampliación de conocimientos y la deconstrucción de representaciones y mandatos, proceso que en sí impacta en la ampliación misma del campo a explorar y enriquece el mapa de opciones y de posibles inserciones sociales a asumir.

De este modo, promover el desarrollo de un pensamiento crítico, que cuestione el statu quo y facilite el desarrollo de miradas progresivamente más integrales y menos ingenuas de la realidad social,

se contrapone a la modalidad bancaria de la educación que Paulo Freire refiere, sostenida en el mero depósito de información al servicio de procesos adaptativos acríticos. Citando al autor:

“La educación bancaria anula el pensamiento crítico y la posibilidad que la educación estimule procesos de cambio y transformación. Por el contrario, promueve la adaptación acrítica a una realidad parcializada por los depósitos recibidos, ingenua, que no conecta, que no identifica nexos entre problemas” (Freire, 1970).

Resalto la potencia de Freire al vincular la educación, y la orientación agrego yo, a contribuir con el desarrollo de personas que puedan transitar el pasaje de “*seres para otros*” a “*seres para sí*”, y desde ahí trabajar para la participación activa en procesos de cambio, conscientes de los desafíos sociales e históricos que atraviesan las trayectorias de vida, educativas y laborales de las personas, y de la potencia transformadora de nuestro accionar colectivo. Se destaca así la importancia de prácticas educativas y de orientación transformadoras, para contribuir con los procesos de transición y construcción de trayectorias habilitantes para la concreción de proyectos vocacionales y laborales personales (Favier-Dubois, 2010).

En particular, implementar acciones de orientación educativa con personas que integran colectivos vulnerabilizados habilita espacios de acompañamiento y reflexión, propiciando el reconocimiento de derechos y la identificación de apoyos y oportunidades para el logro de mejores inserciones ocupacionales, que a su vez puedan potenciar el desarrollo en las otras dimensiones vitales. Así, resulta central colaborar con el diseño de estrategias de inserción socio-educativa-laboral para romper con la reproducción de condiciones de exclusión y su impacto poco reversible hacia el futuro (Favier-Dubois, 2010).

A nivel conceptual se piensan las estrategias de orientación en tanto procesos continuos, de acompañamiento y fortalecimiento de las personas y de las comunidades que integran, a lo largo de toda la vida y, especialmente, en momentos y circunstancias vinculadas con transiciones o crisis vitales. Es en estos momentos de transición, donde cobra particular importancia tomar decisiones basadas en necesidades e intereses, a la vez que asociadas a estrategias de acción posibles, reconociendo fuentes de apoyos y las propias capacidades, y también identificando áreas formación específicas que puedan crear nuevas oportunidades de inserción socio-laboral (Aisenson, 2002b).

Se busca propiciar un desarrollo educativo y social, contribuyendo con los procesos continuos de personalización, procesos situados y atravesados por prototipos y representaciones sociales, que se entrelazan con las formas identitarias que los sujetos podrán desarrollar a lo largo de sus trayectorias singulares de vida.

Las personas evolucionan y cambian en contextos dinámicos, que también están en permanente transformación, por lo tanto, se valora el desarrollo individual y social en íntima vinculación con su medio circundante. Por ello es importante propiciar desde la educación y la orientación, proceso de reflexión crítica para la ampliación de perspectivas, la visualización de alternativas y el logro de comprensiones más integrales de la realidad social (Aisenson, 2002a, 2002b, 2007).

De este modo las intervenciones desde la orientación se inscriben en la intersección de los campos de la educación, el trabajo y el desarrollo personal, tendiendo a resignificar los recursos personales y grupales, fortalecer sus potencialidades, y movilizar hacia la mejora en las condiciones de vida brindando apoyo para la construcción de estrategias específicas. Se propicia la creatividad para la superación de obstáculos, intentando revertir así la pasividad que causa el no aprendizaje y el empobrecimiento de recursos (Aisenson, 2002a, 2002b).

Desde el paradigma crítico en orientación se vincula la estrategia de intervención a las “*finalidades*” del proceso en su conjunto y de la práctica orientadora en sí, y de ahí la importancia de crear dispositivos que favorezcan el cuestionamiento de modelos y normas culturales predominantes en el contexto de inserción de los sujetos, invitándolos a reflexionar sobre la visión de sí y de futuro. Intervenciones en orientación educativa que devuelvan protagonismo a los sujetos y los ayuden a desarrollar proyectos que satisfagan sus necesidades, por una parte, pero que a la vez entren en diálogo con su contribución social, potenciando el desarrollo de autonomía y agencia de cambio (Favier Dubois, 2016).

Guichard (1995) sostiene que, en la elaboración del proyecto de vida, es importante un espacio de reflexión que permita releer el pasado en perspectiva hacia el futuro anhelado, logrando poner en palabras los sentimientos y opiniones. Las personas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad muchas veces actúan respondiendo a expectativas o condicionamientos externos, afrontando dificultades para pensar en aquello que quieren o desean. La dimensión de futuro es esencial en y para la elaboración de un proyecto de vida, ya que este se configura en función de las representaciones de lo que se quiere alcanzar. Según el autor, no hay un verdadero proyecto personal hasta que el sujeto no haya desarrollado estrategias que le permitan reflexionar activamente sobre los motivos que lo sostienen y los medios para lograrlos.

ACTORES EN CONTEXTO

Resulta importante pensar la educación como una práctica situada y desde ahí como una práctica ético-política. Al respecto, Cullen (2009) señala:

“La educación, como proceso de socialización mediado por saberes, acontece siempre situada. Es decir, está gravitada por el suelo, por el suelo que habitamos, como ese domicilio existencial donde buscamos, codo a codo con los otros, y casi chapoteando, sentidos que orienten nuestra hambre, que va desde el pan hasta la divinidad (Kusch) ”.

La referencia a “suelo” es en tanto territorio histórico-cultural en el cual se despliega el proceso educativo como ámbito de producción y distribución situada del conocimiento. Por tanto, crear las condiciones necesarias para la producción de conocimiento situado será entonces lo que dará cuenta del sentido ético de la práctica formadora. A su vez, la distribución o socialización de ese conocimiento construido colectivamente facilita condiciones para el despliegue de intereses, deseos y proyectos de los diferentes miembros del proceso educativo (Brandani, 2004).

Se trata del reconocimiento de un horizonte simbólico común que funciona a modo de suelo, habilitando sentidos y una manera de particular y distintiva de participar en el proceso y espacio educativo, (re)conociendo lo propio de los otros con los que nos relacionamos y convivimos (Brandani, 2004).

Dada la gran desigualdad en el acceso y en la participación de la oferta social y educativa con la que convivimos (fruto del sistema económico global imperante), se genera un acceso desigual a los bienes culturales y por tanto condiciones desiguales de afronte de la experiencia educativa por parte de millones de niños y jóvenes vulnerabilizados (integrando conceptos de Bourdieu, 2006; Castel, 2010).

De ahí la importancia de repensar las prácticas desde una mirada inclusiva, valorando y resignificando trayectorias diversas, y diseñando intervenciones que acompañen y sostengan a los estudiantes en sus recorridos institucionales, en los lugares y tiempos socio-históricos que los albergan. Como bien señala Cullen (2009), además de “*saber ser*” es necesario “*saber estar*”, dando entidad al territorio, a la cultura y a la política y sus múltiples atravesamientos en el proceso educativo, siempre así mediado y situado.

Coincidimos en concebir la misma praxis docente como el espacio de formación a privilegiar desde un posicionamiento ético-político que reconozca al otro en su alteridad y diversidad, otro capaz de

interpelar al docente desde su singularidad, movilizando nuevos sentidos y evitando objetivaciones y reduccionismos.

“...en los escenarios educativos es donde acontece la formación docente, es decir, se vuelve a instituir, como gesto ético-político, la responsabilidad de enseñar ante la interpelación del deseo de aprender” (Cullen, 2009).

Meirieu (2003) destaca la finalidad de la educación en tanto proceso de acompañamiento en el tránsito por nuevos dominios de saberes, un proceso que es más una ayuda que una acción de moldeado, habilitante de un proceso de personalización del sujeto en tanto “*obra de sí mismo*”. Se plantea como función de la educación habilitar la construcción de ese sí mismo como sujeto “*...en el mundo, heredero de una historia, capaz de entender el presente y construir futuro*”. Adoptar esta perspectiva nos lleva a pensar la educación y la práctica orientadora como esencialmente subjetivantes, empoderando a las personas para cambiar y promover el cambio en otros y en las comunidades de las que participan.

El aprendizaje entonces queda vinculado no ya a la calidad de la enseñanza (perspectiva objetivante) sino más bien, al proceso de acogida de lo nuevo, de procesamiento de nuevas informaciones en función de saberes previos y metas futuras. Meirieu (2003) señala precisamente que el aprendizaje depende de una decisión que el sujeto toma de “*...hacer algo que nunca hizo para aprender a hacerlo*”. “*Se aprende para deshacerse de lo que se es, para diferir de aquello que se sabe y se dice de uno, de aquello que se espera y se prevé*”.

Concebida de este modo la educación se vuelve una práctica muy importante primero, para promover inclusión en lo dado, y luego para habilitar a las personas a cambiar, a transformarse y subvertir el statu quo, generando así un proceso de “*autonomización progresiva*” como principio regulador de la acción pedagógica. Nos lleva a poner el acento tanto en habilitar el acceso a las prácticas educativas, como a contribuir con su afronte de un modo satisfactorio, brindando contención en espacios seguros para el aprendizaje, tolerando y gestionando la diversidad creciente. Como señala el autor: “*ya no se trata solo de democratizar el acceso a la educación, también hay que democratizar el éxito*” (Meirieu, 2003).

Así, las prácticas pedagógicas y orientadoras situadas no parten desde cero sino más bien construyen desde la base de saberes y competencias desarrolladas previamente y situadas, para a partir de allí introducir la novedad e impulsar la divergencia. Se resalta así el valor de la comprensión subjetiva para incrementar la potencia de actuar y la agencia en los individuos (Cullen, 2009).

Se trata de cuidar el lugar de sujetos del conocimiento por sobre cualquier intento de ser pensados como objetos o meros consumidores de información al servicio del disciplinamiento acrítico. El conocimiento aumenta nuestra “*potencia de actuar*”, a nivel individual y colectivo, promoviendo un proceso narrativo común que a su vez abre a nuevos sentidos y significaciones, novedad “...que proviene desde lo que siempre será externo a cualquier totalidad que imaginemos: la interpelación del otro, que es otro” (Cullen, 2009).

A MODO DE CONCLUSIÓN: EDUCAR Y ORIENTAR PARA LA INCLUSIÓN

A lo largo de este informe se presentaron reflexiones sobre los procesos educativos y orientadores, resaltando su importancia conjunta para aumentar la potencia de actuar, promover procesos situados de construcción y distribución del conocimiento, y a partir de ellos, habilitar proyectos de crecimiento y cambio.

La educación es una herramienta potente para propiciar pensamiento crítico y representa una apertura importante de la oferta identitaria, habilitando la posibilidad de aprendizaje y desarrollo subjetivo y social. Por ello resulta crítico el despliegue de estrategias de intervención con equipos docentes, directivos y alumnos, para acompañar y sostener la inclusión de colectivos heterogéneos, portadores de trayectorias diversas, desplegadas en un contexto histórico y social determinado, rompiendo con ciclos de reproducción y perpetuación de situaciones de exclusión.

Se entiende que la implementación de actividades de *orientación educativa en forma diacrónica* - acciones llevadas a cabo a lo largo del proceso educativo - (Rascovan, 2015; 2016), y también bajo *estrategias de carácter infusivo* (permeando los currículos de formación docente en sí), puede ser de mucha utilidad para expandir la función orientadora a nivel institucional, contribuir con la deconstrucción de mandatos y representaciones sociales y, desde una perspectiva preventiva, fomentar prácticas docentes inclusivas.

Se espera que intervenciones de esta naturaleza, de carácter preventivo y psico-educativas (Aisenson, 2007), favorezcan la consolidación de vínculos y procesos de intercambio en los equipos docentes, contribuyan con el desarrollo de nuevas capacidades, la ampliación de conocimientos y la adopción de nuevas tecnologías y herramientas, para potenciar así la acción orientadora hacia colectivos vulnerabilizados, y lograr un impacto efectivo en las tasas de permanencia y graduación de los mismos. Considerando a su vez el impacto positivo consecuente tanto en la mejora de las trayectorias individuales

educativas y vitales, como en procesos clave de democratización del conocimiento, inclusión y desarrollo social.

Destacamos la importancia de acompañar a docentes y tutores en la reflexión sobre las propias representaciones sobre los jóvenes y sus potencialidades para el desarrollo de proyectos futuros. También la potencia de brindar herramientas para nuevos intercambios entre estudiantes y docentes, que dinamicen la relación y habiliten espacios de reconocimiento de capacidades, intereses, deseos, de cara a pensar juntos, futuros posibles.

En la actualidad se destaca, tanto desde el plano estratégico como técnico, la importancia de sostener procesos de orientación vocacional-ocupacional a través de intervenciones institucionales, grupales, comunitarias, que contribuyan con procesos de prevención primaria y salud mental comunitaria. Considerando a las personas como sujetos de derecho, iguales ante el derecho a elegir y concretar diversos proyectos en el plano educativo, laboral, recreativo, resulta ineludible propiciar programas de intervención que potencien la inclusión, la participación y la igualdad de acceso a las ofertas sociales disponibles en materia de educación y desarrollo (Rascovan, 2016; 2018).

De este modo, analizando el plano de intervención pedagógica, y el vínculo entre los procesos de orientación y de educación, destacamos por una parte el papel que las organizaciones educativas – desde inicial hasta universitaria – juegan a la hora de reproducir y naturalizar desigualdades sociales, económicas, culturales, y cómo se entrelazan o no los procesos de orientación educativa y ocupacional en dichos mecanismos de reproducción. Por la otra, se recorta el potencial transformador que ambos procesos en su interrelación podrían desplegar, tanto a partir de acciones articuladas institucionalmente como enmarcadas en políticas sociales, impulsadas desde el estado.

El concepto de “*vulnerabilidad educativa*”, no escapa a ningún nivel del sistema educativo, implica atender a posibles interrupciones y desfases en las trayectorias educativas de los alumnos (Dir. Gral. De Cultura y Educación, 2010). Nos encontramos con las trayectorias educativas teóricas, plasmadas en los diseños curriculares de cada nivel, versus las trayectorias reales de cada sujeto. El objetivo de los diversos actores institucionales es atender y comprender estas distancias que se visualizan en las trayectorias escolares de los alumnos/as, y reflexionar acerca de los aspectos que lo producen y las intervenciones posibles.

Los procesos educativos formales pueden tener un efecto transformador sobre los ciudadanos, impulsando y sosteniendo prácticas que contribuyan con el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades

de inserción y participación social. La articulación con prácticas de orientación educativa y ocupacional puede adquirir así una potencia interesante, a partir de fortalecer el vínculo entre universidad y sociedad, mundo juvenil y mundo adulto, teoría y práctica socio-profesional.

Destacamos a su vez la importancia de pensar la práctica orientadora desde una perspectiva de pensamiento complejo, evitando reduccionismos y causalidades lineales al pensar la problemática de la inclusión de colectivos vulnerabilizados. Nora Kanje (2020) enfatiza la importancia de pensar en términos interdisciplinarios y en abordajes intersectoriales, atendiendo a las condiciones sociales de gestación de los procesos de exclusión y discriminación, en conjunción con problemáticas individuales y de los contextos socio-económicos donde dichos procesos se encuentran inmersos.

Adoptar un posicionamiento ético como orientadores implica un verdadero reconocimiento del otro como sujeto de derecho, como portador de capacidades y potencialidades, intereses y deseos, y también implica propiciar abordajes interdisciplinarios para el desarrollo de nuevas miradas en diferentes actores sociales tales como profesores, directivos, familias, tutores, líderes barriales, etc., claves para el fortalecimiento de redes de contención social.

Por su parte, Calvo (2019) señala la importancia del docente como mediador entre el espacio intra-áulico y la construcción de los trayectos educativos, vocacionales y ocupacionales de sus alumnos, resaltando el rol de cada uno para constituir el espacio educativo en un lugar de amparo, donde ser, estar, permanecer, desarrollar estilos de vida y hábitos más saludables, y fundamentalmente facilitar a cada estudiante el “*aprender a aprender y aprender a elegir*”.

Es decir, la importancia del rol docente en la construcción de un espacio subjetivante para cada alumna y alumno, en su proceso de investir objetos del mundo a la par que se construyen intereses sobre temas variados, y se desarrollan habilidades para la vida y la inserción social y laboral, construyendo ciudadanía desde el enfoque de derechos, de la diversidad y la inclusión.

Sintetizamos así la necesidad de aumentar la potencia de actuar y la agencia por parte de educadores y orientadores, asumiendo un análisis crítico de lo que acontece, y transformando la práctica educativa en un factor de resistencia frente a las estrategias totalizantes que asumen un pensamiento único legitimador de modelos reproductivos y de fuerte exclusión social (Cullen, 2008).

Referencias Bibliográficas

1. Aisenson, D. (2002a). Cap. “Aplicación de un modelo: Programa de orientación y capacitación para la inserción laboral”. Cap. “Abordaje de la Orientación Vocacional desde la promoción de la Salud”. En Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.
2. Aisenson, D. (2002b). “Programa de Talleres en Orientación Vocacional y Ocupacional”, en Creando Proyectos en Tiempos de Incertidumbre. Compiladores Elizalde, J.H. y Rodríguez, A. M. Montevideo: Ed. Psicolibros – Waslala.
3. Aisenson, D. (2007). “Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación”, en Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Eds.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
4. Brandani, A. (2004). “Educación, suelo y filosofía. Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación”, en Cullen, C. (compilador): Filosofía, Cultura y Racionalidad crítica, Bs.As., La Crujía, pp.71-92.
5. Bourdieu, P.; Passeron, J. (2006). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI. Trabajo original publicado en 1964.
6. Calvo, S.M. (2019). Escuela y Orientación: Jornada de Orientación Vocacional en la Escuela. Universidad del Museo Social Argentino y Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina.
7. Castel, R. (2010). El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
8. Carr, W. (1996). “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica. Madrid. Morata, pp.86-102.
9. Cullen, C. (2004). “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”, en Cullen, C. (compilador): Filosofía, Cultura y Racionalidad crítica, Bs.As., La Crujía, pp.17-45.
10. Cullen, C. (2008). “Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina” en Resistir con Inteligencia, México, Casa de la cultura del maestro mexicano, pp.161-175.
11. Cullen, C. (2009). “El magisterio, un relato en busca de un narrador. Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro”, en Entrañas éticas de la identidad docente. 1era. ed. Buenos Aires: La Crujía.
12. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento (2010). Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística/3.
13. Favier Dubois, Mario (2010). “La orientación y la inclusión laboral de los jóvenes”, en Rascován, S. (comp.), Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
14. Favier Dubois, M. (2016). “Trabajo en ovo con grupos”. Apuntes de cátedra Métodos, Técnicas e Instrumentos II, EOVS, Univ. Tres de Febrero.
15. Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado. Montevideo: Editorial Nueva Tierra.
16. Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Ed. Laertes.

17. Guichard, J. (2016). “*Intervenciones en el diseño de vida y trabajo para construir un mundo humano(e) sostenible*”, en Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellology, vol. 5. ISSN 2299-4971. Traducción para uso interno de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional: Lic. Solana Davidzon y Lic. Gabriel Jiménez Alviso.
18. Kanje, N. (2020). Materiales de clase, seminario Orientación en Sistema Educativo, Universidad Tres de Febrero.
19. Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Alertes S.A. de Ediciones.
20. Rascovan, S. (2008). “*Reflexiones sobre la Orientación Vocacional Educativa y Tutorías en Argentina*”, en Retos Educativos para el siglo XXI. Ed. Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H.
21. Rascovan, S. (2015). Orientación vocacional y escuela secundaria. Bs. As., Min. Nac. de Educación. http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Orientacion_Vocacional.pdf
22. Rascovan, Sergio (2016): *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Bs. As.: Editorial Paidós.
23. Rascovan, Sergio (comp.) (2018): *La orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias socio-comunitarias en los bordes*. Bs. As.: Editorial Noveduc.