Journal of the Academy
Asociación de Universidades del Perú, Lima, Perú.
ISSN 2707-0301
Núm. 14. Enero-Junio 2026
http://journalacademy.net/

RELATO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA CON ORIENTADORES EDUCACIONALES EN LA RED PÚBLICA MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL/RS

REPORT OF A CONTINUING EDUCATION PROGRAM WITH EDUCATIONAL COUNSELORS IN THE MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF SAPUCAIA DO SUL/RS

José Lucas Marques DUARTE [1]
Cledes Antonio CASAGRANDE [2]

Recibido	:	17/06/2026
Aprobado	:	27/06/2026
Publicado	:	24/06/2026

RESUMEN: El presente artículo presenta un relato analítico de una experiencia de formación continua realizada con orientadores pedagógicos de la red municipal de enseñanza de Sapucaia do Sul/RS, desarrollada en el marco de un proyecto de investigación-formación vinculado a un curso de extensión con una carga horaria de 30 horas. En este contexto, el estudio buscó responder a la siguiente pregunta: ¿De qué forma un programa de educación continua, organizado en formato de formación en investigación, contribuye a esclarecer los criterios de intervención, definir responsabilidades y cualificar los registros y los flujos de comunicación en la red? Para ello, tuvo como objetivo general promover la construcción colaborativa, las reflexiones y las proposiciones, con el fin de contribuir al fortalecimiento de la identidad profesional, a la resignificación de las prácticas pedagógicas y a la valorización del papel de los Orientadores Educacionales en el contexto de la Red Pública Municipal de Sapucaia do Sul/RS. El estudio se desarrolló mediante un proceso sistematizado, con la participación de hasta 55 orientadores educacionales, en el que se abordaron de manera específica cuestiones relacionadas con los desafíos y las posibilidades de organizar el trabajo de orientación pedagógica en dicha red. Además, se procedió al análisis de los materiales empíricos recopilados mediante notas de campo, narrativas autobiográficas y registros de grupos de discusión. Para la realización de este estudio, se adoptó un enfoque hermenéutico-interpretativo, con procedimientos metodológicos inspirados en el Análisis Textual Discursivo, articulados con la triangulación de fuentes y complementados con procesos de devolución interpretativa al grupo participante. Los resultados fueron organizados en torno a cinco ejes analíticos: identidad profesional y regímenes de demanda; límites de actuación y gobernanza escolar; registros, justificaciones y continuidad; intersectorialidad y corresponsabilidad; y formación continua como infraestructura institucional. A partir de estos ejes, se proponen directrices operativas orientadas al fortalecimiento de los criterios de desempeño, de los flujos de comunicación, de las prácticas de registro y de los ciclos de formación con retroalimentación en el ámbito de la red municipal de enseñanza.

Palabras clave: orientación educacional, formación continua, investigación-formación, registros institucionales, red municipal.

[1]Doctorando en Educación, becario CAPES. Universidad LaSalle, joselucasmd@gmail.com y ORCID https://orcid.org/0000-0003-4367-0736

[2]Doctor. Rector y profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad LaSalle., cledes.casagrande@unilasalle.edu.br y ORCID https://orcid.org/0000-0003-1499-1661

ABSTRACT: This article presents an analytical account of a continuing education experience carried out with pedagogical advisors from the municipal education network of Sapucaia do Sul, RS, Brazil. The experience was developed within the scope of a research-training project linked to a 30-hour extension course. In this context, the study sought to answer the following question: How does a continuing education program, organized as research training, contribute to clarifying intervention criteria, defining responsibilities, and improving records and communication flows within the network? To this end, its general objective was to promote collaborative construction, reflection, and proposals aimed at strengthening professional identity, resignifying pedagogical practices, and valuing the role of Educational Counselors within the Municipal Public Education Network of Sapucaia do Sul, RS. The study was developed through a systematic process involving up to 55 Educational Counselors, during which specific issues related to the challenges and opportunities of organizing pedagogical guidance work in the network were addressed. In addition, empirical materials collected through field notes, autobiographical narratives, and discussion group records were analyzed. To conduct the study, a hermeneutic-interpretive approach was adopted, with methodological procedures inspired by Discursive Textual Analysis, triangulated with sources and complemented by interpretive feedback to the participating group. The results were organized around five analytical axes: professional identity and demand regimes; limits of action and school governance; records, justifications, and continuity; intersectoriality and co-responsibility; and continuing education as institutional infrastructure. Based on these axes, operational guidelines are proposed to strengthen performance criteria, communication flows, recording practices, and training cycles with feedback within the municipal education network.

Keywords: Educational Counseling, Continuing Education, Research-formation, institutional records, municipal school system.

INTRODUCCIÓN

La orientación educacional, en el contexto brasileño, constituye un campo de actuación escolar históricamente marcado por ambigüedades en su función y por disputas de sentido sobre lo que se espera de este trabajo. En ciertas configuraciones institucionales, se comprende como una práctica de mediación pedagógica y de articulación entre estudiantes, docentes, familias, la gestión y los servicios de la red. En otras, se desplaza hacia una lógica de atención individual, con énfasis en el asesoramiento y en las derivaciones centradas en la persona. Esta variación no es solo terminológica, pues incide directamente en la forma en que la escuela distribuye responsabilidades, delimita atribuciones y reconoce qué problemas son de naturaleza pedagógica, institucional y colectiva, y cuáles se consideran cuestiones estrictamente individuales. Al considerar la escuela como institución social atravesada por proyectos educativos y por formas históricas de organización del trabajo, se vuelve posible

comprender que estos cambios de énfasis expresan movimientos más amplios de reconfiguración del quehacer escolar, y no solo elecciones locales de gestión (Saviani, 2011).

Cuando la escuela traslada al estudiante la explicación de las tensiones producidas en la propia organización del trabajo, tiende a reducir la complejidad de los procesos educativos y a debilitar el análisis de las condiciones institucionales que sostienen dificultades recurrentes. En esta dirección, el trabajo del orientador puede actuar como instancia de absorción de demandas dispersas, activada para responder a urgencias, sin criterios compartidos, rutinas estabilizadas ni registros que garanticen la continuidad. El resultado suele ser un hacer reactivo y fragmentado, expuesto a cambios frecuentes de dirección, lo cual compromete las acciones de seguimiento y prevención y favorece decisiones personalizadas e intransparentes. Desde el punto de vista de la organización escolar, este patrón se aproxima a dinámicas en las que la escuela es conducida por demandas inmediatistas, con prevalencia de tareas operativas y debilitamiento de las mediaciones pedagógicas, un escenario ampliamente problematizado en la crítica a las tendencias tecnicistas y gerencialistas presentes en determinados momentos del debate educacional (Saviani, 2011).

Este cuadro se intensifica en contextos en los que la gestión escolar se orienta por metas, indicadores y exigencias de respuesta rápida, con un aumento de tareas operativas y una mayor presión por resultados inmediatos. La escuela pasa a funcionar bajo la presión de la productividad, mientras la complejidad de lo cotidiano exige tiempo de escucha, coordinación de acciones y pactación de encaminamientos. Para la Orientación Educacional, esto produce una paradoja: aumenta la demanda de intervenciones y soluciones, al mismo tiempo que se reducen las condiciones institucionales para construir acuerdos, organizar flujos y sostener procesos continuados. Al tratar la escuela como práctica social, resulta pertinente observar que tales presiones no solo reorganizan prioridades, sino que también reordenan el trabajo pedagógico, los modos de registro y las formas de responsabilización, lo que recoloca a la Orientación Educacional en el centro de las disputas sobre la finalidad, la mediación y el sentido del trabajo escolar (Saviani, 2011).

En estas circunstancias, el problema central deja de ser solo qué hace el orientador educacional y pasa a involucrar cómo la escuela organiza el trabajo para que la orientación

educacional cumpla su función pública. Se trata de comprender la actividad como práctica relacional, dependiente de la coordinación entre actores, de criterios explícitos para la toma de decisiones y de una infraestructura institucional mínima, compuesta por flujos, acuerdos, documentos y registros que aseguren la continuidad y la coherencia. Esta dimensión relacional puede profundizarse mediante la comprensión de que las identidades profesionales se constituyen a partir de las interacciones y de los procesos de reconocimiento mutuo. Al describir el self como producto social, formado en la experiencia comunicativa y en la capacidad de asumir el papel del otro, Mead muestra que las conductas y los criterios se estabilizan cuando existen referencias colectivas compartidas, vinculadas al "otro generalizado", que orientan las expectativas y regulan las prácticas (Mead, 1934). En términos del trabajo del orientador, esto significa que las atribuciones y los encaminamientos ganan consistencia cuando la red construye referencias comunes sobre qué observar, cómo registrar, cómo decidir y cómo corresponsabilizar.

La formación continua, en este horizonte, puede entenderse como un dispositivo de reorganización del trabajo en la red y no como una actualización puntual de contenidos. Crea condiciones para explicitar supuestos, hacer visibles criterios que ya operan de manera implícita, discutir responsabilidades entre sectores y alinear procedimientos de comunicación y de registro. Al favorecer la construcción de referencias comunes, la formación contribuye a reducir improvisaciones, fortalecer la corresponsabilización y cualificar el proceso decisorio, especialmente en situaciones que exigen la articulación entre escuela y red de protección, el seguimiento de los estudiantes y la interlocución con las familias. Desde una perspectiva interaccionista, este proceso también puede comprenderse como un espacio de socialización profesional, en el que se negocian significados, se ajustan expectativas y se constituyen parámetros compartidos de acción, lo que produce mayor previsibilidad y estabilidad en lo cotidiano escolar (Mead, 1934).

Ante ello, este artículo relata y analiza un programa de formación continua para orientadores educacionales de una red pública municipal de Sapucaia do Sul, en el estado de Río Grande do Sul. El texto toma el diario de campo como eje de sistematización de la experiencia formativa y, a partir de los registros producidos, presenta proposiciones orientadas a la

Cómo citar: Duarte, J. L. y Casagrande. C. A. (2026). Relato de un programa de formación continua con orientadores educacionales en la red pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. *Journal of the Academy,* (14), 135-150.
https://doi.org/10.47058/joa14.8

organización del trabajo en la red, con foco en las atribuciones, los flujos de comunicación y las prácticas de registro institucional. Al tratar la formación como recorte situado, se busca evidenciar implicaciones para la coordinación del trabajo, para la transparencia de los encaminamientos y para la estabilidad de procesos que, en lo cotidiano escolar, tienden a dispersarse entre urgencias, demandas concurrentes y ausencia de pactaciones consistentes, aspecto que recoloca, de modo concreto, el debate sobre organización del trabajo escolar y sobre la producción social de criterios profesionales en el interior de la escuela. La pregunta que orienta el relato es: ¿de qué modo un programa de formación continua, organizado en la modalidad de investigación-formación, contribuye a explicitar criterios de intervención, a pactar responsabilidades y a cualificar registros y flujos de comunicación en la red?

En el plano formativo, el programa tuvo como propósito construir, de forma colaborativa, reflexiones y proposiciones que contribuyeron al fortalecimiento de la identidad profesional, a la revisión de criterios de intervención y a la valorización del papel público de la Orientación Educacional en el contexto de la red municipal. Esta intencionalidad se operacionalizó mediante dinámicas de análisis de lo cotidiano, de estudio normativo, de producción de narrativas y de devoluciones interpretativas, articulando la formación y la reorganización del trabajo. Aunque el curso tomó como foco al colectivo de orientadores educacionales, la docencia, la gestión y los servicios territoriales aparecieron de manera recurrente como interlocutores del trabajo, dado que los desafíos analizados involucran mediaciones y corresponsabilizaciones que exceden un único sector.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia formativa fue diseñada como un curso de extensión en la modalidad de investigación-formación, articulando momentos de encuentro entre pares y actividades de continuidad en el entorno virtual. La lógica del recorrido buscó desplazar el foco de una formación centrada en recomendaciones abstractas hacia una formación anclada en lo cotidiano, en la que situaciones reales de trabajo fueran tematizadas, descritas, discutidas y retraducidas en criterios comunicables para la red. Esta opción respondió a un problema práctico recurrente identificado ya en la reunión inicial: la tendencia a que el trabajo de la

Orientación Educacional sea activado por demandas heterogéneas, frecuentemente formuladas como urgencias, con riesgo de fragmentación, de superposición de atribuciones y de baja estabilidad de los encaminamientos.

La secuencia de los encuentros se organizó para sostener una progresión: se inició con acogida y ronda de conversación orientada a la identificación de demandas recurrentes y a la explicitación de sentidos del trabajo; avanzó hacia el estudio de marcos normativos y éticos vinculados al ejercicio profesional, especialmente la Ley n.º 5.564 (1968), reglamentada por el Decreto n.º 72.846 (1973), y el Código de Ética de los Orientadores Educacionales del Brasil (República Federativa do Brasil, 1979); y culminó en la producción de narrativas autobiográficas y en la realización de devoluciones interpretativas. Este encadenamiento permitió que episodios de lo cotidiano, muchas veces tratados como eventos aislados, fueran convertidos en material de análisis colectivo, con atención al contexto, a los interlocutores, a los registros existentes, a los criterios activados y a las justificaciones movilizadas en las decisiones y los encaminamientos.

La participación se constituyó de manera escalonada. Tras la reunión inicial ampliada con 55 orientadores educacionales, la adhesión a los encuentros subsiguientes fue voluntaria y osciló a lo largo del proceso, estabilizándose en 4 participantes en la etapa final. Esta variación fue tratada como un elemento del propio contexto analizado, pues expresa dificultades objetivas para instituir tiempos protegidos de formación en lo cotidiano escolar y señala límites a la generalización inmediata de las proposiciones. El público participante del curso estuvo compuesto por orientadores educacionales. Docentes y otros profesionales no participaron como cursistas, aunque fueron mencionados constantemente como parte de las mediaciones que estructuran el trabajo, especialmente en temas relacionados con flujos, registros, asistencia, red de protección y encaminamientos.

El diario de campo operó como eje del proceso, no solo como fuente de registro. Al final de cada encuentro, el equipo de conducción sistematizó descripciones del desarrollo del grupo, síntesis de las discusiones y notas analíticas sobre las tensiones y recurrencias. Estas síntesis retornaron al colectivo en forma de devoluciones, permitiendo retomar decisiones, asegurar la continuidad entre encuentros y reducir la dependencia de memorias individuales, lo cual

se mostró particularmente relevante ante las oscilaciones en la presencia. Para preservar el anonimato, los extractos utilizados en la sección de hallazgos fueron identificados mediante códigos (E1 a E4), sin hacer referencia a nombres ni a escuelas. No se realizaron grabaciones de audio ni de video, priorizándose registros escritos acordados con el grupo, de modo de mantener el carácter formativo del espacio y, al mismo tiempo, asegurar la trazabilidad de los encaminamientos y de las interpretaciones producidas.

METODOLOGÍA

Este artículo adopta un enfoque cualitativo y presenta un relato analítico de una experiencia de formación continua desarrollada en la modalidad de investigación-formación, en el marco de un curso de extensión con orientadores educacionales de la red pública municipal de Sapucaia do Sul, Río Grande do Sul. La escritura fue planificada como una sistematización interpretativa del recorrido, con el fin de producir una visión de conjunto que explicite las relaciones entre las demandas institucionales, la organización del trabajo y los criterios prácticos movilizados por los participantes. Esta opción se alinea con la comprensión de que, en investigaciones cualitativas, la producción de conocimiento depende de la reconstrucción de sentidos a partir de registros de campo, con coherencia entre el objetivo, el corpus y los procedimientos analíticos (Triviños, 1987). También atiende a la recomendación de explicitar el delineamiento, las fuentes de información y el tratamiento del material para asegurar la transparencia y el rigor en la presentación del camino analítico (Gil, 2017).

El recorrido formativo se desarrolló a lo largo de 2025 y combinó encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas, por un total de 30 horas certificadas. Se realizaron cinco encuentros presenciales en el turno de mañana, con una duración de 1 h 30 min cada uno, y un encuentro sincrónico en línea, de aproximadamente 1 h, destinado a la devolución interpretativa y a la pactación de encaminamientos. Entre los encuentros, se contó con un entorno virtual (Classroom) que contenía legislación y materiales de estudio. Las horas asincrónicas se destinaron principalmente a la lectura orientada de los materiales, a la elaboración de las narrativas autobiográficas y a la lectura de las devoluciones del diario de campo, lo que integró la carga horaria certificada en continuidad con el trabajo presencial.

Cómo citar: Duarte, J. L. y Casagrande. C. A. (2026). Relato de un programa de formación continua con orientadores educacionales en la red pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. *Journal of the Academy,* (14), 135-150.
https://doi.org/10.47058/joa14.8

El estudio fue presentado en una reunión inicial ampliada, con la participación de 55 orientadores educacionales, en la que se informaron los objetivos, los procedimientos, las formas de registro y los cuidados éticos. La adhesión a los encuentros subsiguientes se realizó de manera voluntaria, mediante la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado. A lo largo del recorrido, se observó una oscilación en la participación: 10 participantes en el primer encuentro, 8 en el segundo, 6 en el tercero y estabilización en 4 participantes en los encuentros finales. Esta reducción fue considerada un dato del contexto, por relacionarse con las condiciones institucionales de ejercicio de la función y con las dificultades para instituir tiempos protegidos de formación en lo cotidiano escolar, además de delimitar el alcance de las proposiciones producidas.

Cuadro 1

Cronograma de ejecución

Encuentro	Actividad	Objetivo	Carga horaria	Fecha
1.º	Acogida, presentación de la propuesta y ronda de conversación sobre identidad profesional	Integrar participantes, presentar la propuesta e iniciar reflexión sobre identidad profesional	1 h 30 min	13/08/2025 (mañana)
2.º	Lectura y discusión de la Ley n.º 5.564/1968, del Decreto n.º 72.846/1973 y del Código de Ética del Orientador Educacional	Analizar fundamentos legales y éticos de la función y aproximar prescripción y práctica	1 h 30 min	27/08/2025 (mañana)
3.º	Taller de escritura autobiográfica (trayectoria, desafíos, sentidos de la práctica)	Estimular autorreflexión por medio de narrativa profesional	1 h 30 min	10/09/2025 (mañana)
4.º	Devolución preliminar de las narrativas y discusión colectiva	Compartir experiencias y analizar prácticas en el colectivo	1 h 30 min	24/09/2025 (mañana)
5.º	Cierre con confraternización e intercambios simbólicos	Fortalecer vínculos y consolidar pertenencia profesional	1 h 30 min	01/10/2025 (mañana)

Actividades complementarias (asincrónicas)	Classroom (legislación, periódicos, libros y materiales de apoyo)	Sostener continuidad entre encuentros y ampliar repertorio	Hasta completar 30 h	A lo largo del recorrido

*Nota***.** Elaboración propia.

El corpus estuvo constituido por: (i) diario de campo elaborado por el equipo de conducción; (ii) narrativas autobiográficas elaboradas en el tercer encuentro; (iii) registros de las devoluciones y pactaciones construidas en las discusiones colectivas. El diario de campo fue redactado al final de cada encuentro, con complementaciones en un plazo breve, y se estructuró en tres componentes: descripción del desarrollo del encuentro, síntesis del debate con los encaminamientos pactados y notas analíticas que registraban justificaciones, tensiones, recurrencias y puntos de inflexión. Este registro fue utilizado como instrumento de acompañamiento del recorrido y como base para la reconstrucción interpretativa, en consonancia con el uso del diario como fuente privilegiada en la investigación cualitativa en educación, cuando se busca captar sentidos emergentes y desplazamientos a lo largo del proceso (Triviños, 1987).

El análisis siguió un movimiento interpretativo e iterativo, con etapas explicitadas para asegurar la trazabilidad. Primero, se realizó una lectura integral de los registros para identificar episodios y unidades de sentido. Luego, se procedió a la codificación temática, agrupando los recortes por proximidad semántica y por su función en el debate. En la etapa posterior, los agrupamientos fueron retrabajados en categorías analíticas mediante la comparación entre los encuentros, la identificación de recurrencias, contradicciones y cambios de posición. Finalmente, se consolidó una reconstrucción analítica del recorrido, articulando situaciones-problema, formas de justificación, pactaciones y efectos en la coordinación del trabajo. La explicitación de estas etapas atiende a la recomendación de dejar claro cómo se trató el material y cómo se llegó a las inferencias presentadas, lo que fortalece la consistencia metodológica del relato (Gil, 2017).

Las unidades de observación e interpretación fueron: (i) situaciones-problema traídas por los participantes y sus desdoblamientos; (ii) modos de justificación y negociación de

responsabilidades; (iii) pactaciones de flujos de comunicación y de registros; (iv) indicios de reconfiguración de los sentidos del trabajo a lo largo de las devoluciones.

RESULTADOS

Los hallazgos se organizaron en cinco ejes analíticos, construidos a partir de un movimiento interpretativo que combinó la lectura sucesiva, la comparación entre encuentros y la triangulación de fuentes. El análisis tomó como base el entendimiento de que, en investigaciones cualitativas, la consistencia interpretativa depende de la coherencia entre el objetivo, el corpus y los procedimientos, así como de la explicitación del camino que vincula los registros e inferencias (Triviños, 1987). En este sentido, los ejes no fueron definidos a priori, sino que emergieron de un procedimiento de contraste y convergencia entre el diario de campo, las narrativas autobiográficas, los registros de las rondas de conversación y las devoluciones, así como los documentos normativos debatidos a lo largo del recorrido, en consonancia con la triangulación propuesta como estrategia para ampliar la credibilidad y reducir la dependencia de una sola fuente (Denzin, 1978).

La devolución interpretativa funcionó como etapa de validación dialógica de las síntesis provisionales, aproximándose a la idea de verificación por retorno al campo, movilizada para fortalecer la credibilidad de las interpretaciones en investigaciones naturalísticas (Lincoln y Guba, 1985). El tratamiento del material siguió un recorrido de unitarización, categorización y elaboración de síntesis interpretativas, inspirado en los procedimientos del Análisis Textual Discursivo, que sustenta el tránsito del texto empírico a construcciones analíticas mediante reorganizaciones progresivas del corpus (Moraes y Galiazzi, 2007).

Cuadro 2

Síntesis analítica de los ejes: desafíos, efectos observados y proposiciones derivadas del recorrido formativo (Sapucaia do Sul - 2025)

Eje	Desafío	Efectos	Proposiciones

Eje 1 Identidad profesional y regímenes de demanda	• Rol inestable entre mediación, urgencias y tareas operativas	• Trabajo reactivo • Prevención y acompañamiento frágiles	• Prioridades institucionales acordadas • Criterios de intervención • Agenda mínima de seguimiento
Eje 2 Fronteras de actuación y gobernanza escolar	• Atribuciones difusas • Expectativas terapéuticas, asistenciales o disciplinarias	• Conflictos e inseguridad • Decisiones personalizadas	• Carta de atribuciones • Instancias de decisión y consulta • Canales de derivación y retorno
Eje 3 Registros, justificaciones y continuidad	• Registro inconsistente • Justificaciones poco explícitas	• Baja trazabilidad • Discontinuidad de casos	• Modelo híbrido de registro • Ficha mínima y protocolo • Devolución registrada
Eje 4 Intersectorialidad y corresponsabilización	• Flujos indefinidos • Responsabilidades dispersas	• Sobrecarga y retrabajo • Derivaciones sin retorno	• Mapeo de flujos prioritarios • Plazos y responsabilidades • Comités temáticos
Eje 5 Formación continua como infraestructura institucional	• Formación tratada como evento • Baja continuidad	• Acuerdos inestables • Repetición de problemas	• Ciclos con síntesis y devoluciones • Continuidad mediante registros • Indicadores simples de seguimiento

Nota. Elaboración propia.

El primer eje, identidad profesional y regímenes de demanda, se consolidó a partir de recurrencias que atravesaron las narrativas y las rondas de conversación. La orientación educacional es convocada como instancia de respuesta a demandas heterogéneas, frecuentemente formuladas como urgencias, lo que presiona al trabajo a oscilar entre la mediación pedagógica, las tareas administrativas y las derivaciones externas. "Intercurrencias diarias" y "atenciones no agendadas" fueron citadas como factores que tensionan la continuidad del acompañamiento y favorecen la lógica de respuesta inmediata (E1).

El segundo eje, fronteras de actuación y gobernanza escolar, emergió del contraste entre la prescripción debatida en el estudio normativo y los episodios descritos como prácticas recurrentes. El material registró expectativas de que el orientador asumiera funciones terapéuticas, asistenciales o disciplinarias, lo que amplía los conflictos, eleva la inseguridad

respecto del respaldo institucional y favorece decisiones personalizadas. “Hay discrepancia entre la legislación que rige nuestra profesión y lo que ocurre en el día a día de la escuela”, una formulación que sintetizó los conflictos de frontera y de gobernanza del trabajo (E1).

El tercer eje, trazabilidad: registros, justificaciones y continuidad, se sostuvo por la convergencia entre la recurrencia de situaciones sin registro mínimo, la dificultad de dar continuidad a los acompañamientos y la vulnerabilidad del trabajo ante interpretaciones divergentes. El registro apareció como una exigencia ambivalente, asociada tanto a la necesidad de continuidad como a prácticas burocráticas sin retorno analítico. “Mucha burocracia para completar y publicar comprobaciones”, sin retorno analítico, debilitan la trazabilidad y el sentido del registro (E2).

El cuarto eje, intersectorialidad y corresponsabilización, se estructuró a partir de la repetición de episodios en los que la orientación se vuelve un punto de concentración de demandas debido a la falta de flujos estables con la docencia, la gestión y los servicios del territorio. La triangulación entre el diario de campo y las rondas de conversación evidenció que el retrabajo deriva, en gran medida, de la ausencia de responsabilidades por etapa, de plazos y de canales claros de retroalimentación. En episodios de articulación con la red, emergió la crítica a la centralización: el orientador no debe permanecer como “único responsable”, pues ello amplía el retrabajo y debilita las corresponsabilizaciones (E3).

El quinto eje, la formación continua como infraestructura institucional, sintetizó el propio sentido del programa como dispositivo de reorganización del trabajo. La oscilación de la participación, confrontada con registros de urgencias e interrupciones, fue interpretada como evidencia de las dificultades objetivas para instituir tiempos protegidos de formación en el cotidiano escolar. Aun así, las devoluciones y la escritura autobiográfica mostraron capacidad para producir lenguaje común y criterios compartidos cuando la formación asume continuidad y devuelve la síntesis al colectivo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La lectura del eje identidad profesional y regímenes de demanda se apoyó en la concepción interaccionista de que la identidad se constituye en la relación y en el proceso de asumir la

perspectiva del otro, con referencia al "otro generalizado" como operador de conducta y de pertenencia (Mead, 1934). Así, cuando la escuela reconoce la orientación como "solucionadora" de múltiples problemas, tiende a reforzar un modo de actuación reactivo y difuso. La discusión indicó que la recomposición de esta identidad depende de criterios pactados y de prioridades institucionales que protejan tiempos y tareas orientados a la prevención y al acompañamiento, evitando que el trabajo se reduzca a la administración de urgencias.

En el eje de fronteras de actuación y gobernanza escolar, la interpretación se situó en el debate sobre las racionalidades que atraviesan la organización del trabajo escolar y reconfiguran las funciones bajo presiones de eficiencia y de respuestas rápidas. La crítica al neotecnicismo y a la pedagogía de las competencias contribuyó a comprender este desplazamiento al señalar cómo la centralidad del desempeño y la operacionalización tienden a fragmentar el trabajo pedagógico y a redistribuir las responsabilidades de manera difusa (Saviani, 2011). En este eje, la gobernanza se presentó como una necesidad concreta de explicitar atribuciones, límites, instancias de decisión y canales de encaminamiento y de retorno, con el objetivo de estabilizar criterios institucionales y proteger la finalidad pedagógica de la función. El eje de trazabilidad —registros, justificaciones y continuidad— fue interpretado a partir de la exigencia de justificaciones comunicables en el espacio institucional. La teoría de la acción comunicativa contribuye al enfatizar que la coordinación de la acción se fortalece cuando las decisiones pueden justificarse, cuestionarse y reconstruirse en términos públicamente compartibles (Habermas, 1987). En el material del programa, la ausencia de registro se presentó como un factor que debilitaba la corresponsabilización y aumentaba la dependencia de las memorias individuales.

En el eje de intersectorialidad y corresponsabilización, el patrón observado se analizó como un problema de coordinación institucional y no como una deficiencia individual. Cuando no hay pactos explícitos, cada actor opera con criterios implícitos e inestables, lo que fragiliza la continuidad y favorece la centralización y el ruido en la comunicación (Habermas, 1987).

En cuanto al eje de formación continua como infraestructura institucional, la narrativa autobiográfica no operó como memorial individual, sino como recurso para la elaboración y

el análisis de la experiencia profesional, compatible con enfoques que conciben la autobiografía y la formación como procesos de producción de sentido y de reconstrucción de la práctica (Josso, 2004). Al mismo tiempo, la defensa de los estudios sintéticos que socializan conocimiento y ofrecen recursos para el trabajo pedagógico subrayó la importancia de las síntesis devueltas al colectivo como materia de planificación (Saviani, 2011).

Al final del recorrido, los cinco ejes permitieron elaborar una síntesis que articula problemas prácticos y posibilidades de reorganización del trabajo de la Orientación Educacional en la red. El material indicó que los regímenes de demanda y reconocimiento, las fronteras de actuación poco estabilizadas, las fragilidades de registro e indefiniciones en el flujo intersectorial producen efectos acumulativos de sobrecarga, retrabajo y discontinuidad en los acompañamientos. En contrapartida, cuando la formación se estructura con continuidad, devoluciones y pactaciones, favorece la explicitación de criterios, la producción de justificaciones comunicables y la construcción de referencias comunes, lo que reduce las decisiones personalizadas y amplía la corresponsabilización.

CONCLUSIONES

El estudio, desarrollado en la modalidad de investigación-formación, mostró que una parte de las dificultades atribuidas al desempeño individual del orientador educacional se relaciona con condiciones institucionales que organizan y, en algunos casos, restringen su actuación. Los límites funcionales poco definidos, los flujos de trabajo inestables y los sistemas de registro insuficientemente articulados comprometen la continuidad de los acompañamientos y la calidad del trabajo colaborativo entre los distintos sectores de la escuela. En este sentido, los resultados del proceso formativo permitieron comprender los desafíos y efectos observados en el ámbito de actuación de la Orientación Educacional, así como formular proposiciones operativas dirigidas a la red municipal. Los análisis indican que la formación continua, cuando se planifica como investigación-formación, puede actuar como un mecanismo de reorganización del trabajo de los orientadores educacionales, siempre que se incorpore como política institucional y no como acción eventual. Para que produzca efectos

sostenidos, resulta necesario que el órgano gestor de la red asegure tiempos protegidos, continuidad entre encuentros y la devolución sistemática de las síntesis producidas, de modo que las discusiones colectivas se transformen en criterios prácticos compartidos para orientar decisiones, registros y encaminamientos.

La investigación evidenció, además, que la identidad profesional del orientador educacional se configura a partir de la relación entre los sistemas de enseñanza, las demandas de la comunidad escolar y la forma en que el propio profesional reconoce su lugar en la institución. Cuando el servicio de orientación es movilizado como respuesta inmediata a problemas heterogéneos, la función tiende a reducirse a una práctica reactiva, lo que limita el tiempo destinado a la prevención, la planificación y el acompañamiento sistemático de estudiantes, familias y equipos escolares. La reflexión colectiva sobre situaciones de la vida escolar cotidiana, articulada con devoluciones interpretativas y con el estudio de marcos normativos y éticos, favoreció la formulación de prioridades y criterios de intervención comunicables. También permitió identificar puntos críticos de la gobernanza del trabajo, especialmente en la relación con la gestión escolar, la docencia, las familias y los servicios territoriales, evidenciando que la calidad de la intervención depende de acuerdos institucionales, de canales de retorno y de registros capaces de sostener la corresponsabilización.

Como limitación, se destaca la oscilación en la participación de los orientadores educativos a lo largo del proceso. Esta variación restringe el alcance de las inferencias, pero constituye, al mismo tiempo, un dato relevante del contexto investigado, pues revela la dificultad de instituir tiempos protegidos para la formación en la rutina escolar. Por esa razón, se considera pertinente fortalecer los mecanismos de acompañamiento entre encuentros, las estrategias de registro con preservación institucional y las condiciones mínimas de participación que permitan sostener procesos formativos continuados.

Se recomienda mantener ciclos regulares de formación con devolución interpretativa, ampliar la oferta de momentos formativos mediante alianzas entre órganos de gestión pública y profundizar en el monitoreo de flujos, registros y responsabilidades. A mediano y largo plazo, la evaluación periódica de estos procesos podrá evidenciar efectos como la mayor

trazabilidad de los itinerarios de actuación, la reducción del retrabajo, la estabilización de las decisiones y el fortalecimiento de la Orientación Educacional como práctica institucional de mediación, seguimiento y corresponsabilización en la red municipal.

REFERENCIAS

Decreto nº 72.846, de 26 de 1973. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional. 26 de setembro de 1973. Diário Oficial da União. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6a ed. Atlas.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.

Lei nº 5.564 de 1968. Provê sôbre o exercício da profissão de orientador educacional. 21 de deembro de 1968. Diário Oficial da União. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-publicacaooriginal-1-pl.html

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist.* University of Chicago Press.

Moraes, R. y Galiazzi, M. do C. (2007). *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.

República Federativa do Brasil. (1979). *Código de ética dos orientadores educacionais do Brasil*. https://es.slideshare.net/slideshow/cdigo-de-tica-dos-orientadores-do-brasil/23735132

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3a ed. Autores Associados.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.* Atlas.