

## **Reflexiones acerca de las políticas públicas en orientación educativa en la provincia de Mendoza**

### **Reflections on public policies in educational guidance in the province of Mendoza**

Gabriela Inés González<sup>1</sup>,  
Norma Viviana Navarta<sup>2</sup>  
Sergio Alejandro Abraham Saffi<sup>3</sup>

#### **Resumen**

El artículo analiza las políticas públicas vinculadas a la orientación educativa en la provincia de Mendoza, como recorte de una línea de investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Cuyo desde 2013 hasta la actualidad. Se centra en la educación estatal, tanto en los niveles de escolaridad obligatoria –Educación Inicial, Primaria y Secundaria– como en la Educación Superior no universitaria, dependientes de la Dirección General de Escuelas.

La investigación se propone visibilizar las políticas que han dirigido la actividad de los equipos de orientación, al considerar su desarrollo histórico en distintos niveles y modalidades del sistema educativo, y reflexionar sobre sus características, modalidades de intervención -expresadas y reales-, alcances y tensiones. Se trata de un estudio cualitativo con diseño flexible, en el que prevalece el narrativo de tópico. Se han relevado marcos normativos a partir de resoluciones y documentos oficiales, se han indagado experiencias, valoraciones y apreciaciones mediante entrevistas a informantes clave y profesionales del área.

Los hallazgos evidencian carencia y/o diversidad de normativas, heterogeneidad de prácticas, discontinuidad de modelos según gestiones políticas y ausencia de horizontes claros en la actuación de los/as orientadores/as. Se concluye que resulta indispensable avanzar hacia políticas públicas integrales que, a su vez, reconozcan la especificidad de la OE en cada nivel y modalidad, y valoricen a los/as profesionales, cada uno en su especialidad bajo la premisa del trabajo interdisciplinario, ético y

---

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo. (2022). Profesora, Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. (UNCuyo). Diplomada Superior en Ciencias Sociales, mención: Constructivismo y Educación, (FLACSO). [ggonzalez@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:ggonzalez@ffyl.uncu.edu.ar) / <https://orcid.org/0009-0003-7449-8200>

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. (UNCuyo). Investigadora y capacitadora. [vinavarta@gmail.com](mailto:vinavarta@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0003-1883-5604>

<sup>3</sup> Profesor en Ciencias de la Educación (U.N.Cuyo). Especialista en Docencia del Nivel Superior (U.Maza). Asesor pedagógico en centros educativos de jóvenes y adultos de la DEPJA, y en Institutos de Educación Superior de la DGE. Asesor pedagógico en la Facultad de Ingeniería, U.N.Cuyo. Investigador y capacitador. [ale.abrahamsaffi21@gmail.com](mailto:ale.abrahamsaffi21@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0004-6397-3683>

situado. Estas, son condiciones necesarias para fortalecer las prácticas de los equipos de orientación y garantizar el derecho a la educación.

**Palabras clave:** orientación educativa; políticas públicas, provincia de Mendoza; modelos de intervención; trabajo interdisciplinario.

### **Abstract**

The article analyzes public policies related to educational guidance in the province of Mendoza, as part of a research line developed at the National University of Cuyo from 2013 to the present. It focuses on state education, both at compulsory levels –Early Childhood, Primary, and Secondary Education– and in non-university Higher Education, all under the General Directorate of Schools.

The research aims to make visible the policies that have guided the activity of guidance teams, considering their historical development across different levels and modalities of the educational system, and reflecting on their characteristics, intervention modalities –both stated and actual–, scope, and tensions. It is a qualitative study with a flexible design, in which topical narrative prevails. Normative frameworks have been examined through resolutions and official documents, while experiences, assessments, and perspectives have been explored through interviews with key informants and professionals in the field.

The findings reveal a lack and/or diversity of regulations, heterogeneity of practices, discontinuity of models depending on political administrations, and the absence of clear horizons in the work of guidance professionals. It is concluded that it is essential to move toward comprehensive public policies that, at the same time, recognize the specificity of educational guidance at each level and modality, and value professionals in their respective specialties under the premise of interdisciplinary, ethical, and situated work. These are necessary conditions to strengthen the practices of guidance teams and to guarantee the right to education.

**Keywords:** Educational Guidance; Public Policies; Province of Mendoza; Intervention Models; Interdisciplinary Work

Recibido: 6/12/2025

Evaluado: 18/2/2026

Aprobado: 13/3/2026

### **Introducción**

Este trabajo realiza un aporte desde la línea de investigación referida a la Orientación Educativa (OE) que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo desde 2013. En la misma se han indagado los orígenes de la OE en diferentes niveles y modalidades

del sistema educativo en Mendoza, analizando los modelos y perspectivas de orientación, lo ha permitido poner al descubierto diferentes problemáticas laborales, institucionales y sociales, así como visibilizar las buenas prácticas realizadas por los equipos orientadores. En la actualidad se encuentra en proceso una indagación de las políticas públicas en OE en la provincia y el país, desde el cual surge este desarrollo. Por tanto, son antecedentes del mismo, los proyectos de investigación financiados y evaluados por la SeCTyP<sup>4</sup> hasta el año 2018 y por la SIIP<sup>5</sup>, desde 2019 hasta la fecha.

Este recorrido nos posibilita hacer algunas reflexiones sobre las políticas públicas que se han llevado a cabo específicamente en la provincia de Mendoza en instituciones estatales dependientes de la Dirección General de Escuelas, tanto en los niveles de escolaridad obligatoria como en educación superior no universitaria<sup>6</sup>.

En este recorte de la investigación, se pretende poner en evidencia las políticas públicas que han regulado la actividad de los equipos de orientación en la provincia de Mendoza, considerando su desarrollo histórico en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, se busca analizar las dimensiones implicadas en dichas políticas y caracterizar sus principales rasgos, con el fin de comprender su alcance, modalidad y efectos en el campo del acompañamiento educativo.

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa con diseño flexible –prevalciendo el narrativo de tópico– (Hernández Sampieri et al., 2014) se han indagado los marcos normativos existentes en relación a la OE a partir de resoluciones y documentos; y los modelos de orientación implementados, las valoraciones y apreciaciones a partir de entrevistas a informantes clave y profesionales de la orientación.

De este modo, se ha llegado a una triangulación de fuentes de información que permiten una comprensión global de la problemática de la OE en la provincia de Mendoza, así como a plantear algunos cuestionamientos. Entre ellos: ¿cómo se fue dando históricamente, la conformación de equipos orientadores en cada nivel?, ¿existen normativas que reglamenten y ordenen el trabajo de orientadores en Mendoza?, ¿qué modelos o perspectivas prevelece/n en las prácticas de OE, en diferentes niveles y modalidades de la provincia de Mendoza?, ¿existe consenso y claridad en los roles y funciones de los diferentes profesionales orientadores?, entre otros que surgen como emergentes.

Al tratarse de un enfoque cualitativo hemos planteado ciertas anticipaciones de sentido, referidas a la heterogeneidad de prácticas de orientación en los diferentes niveles educativos, la falta de continuidad en los modelos de orientación según las

---

<sup>4</sup> Secretaría de Ciencia, Tecnología y Posgrado – Universidad Nacional de Cuyo (Res. 4549/13-R; Res. 3853/16-R)

<sup>5</sup> Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado – Universidad Nacional de Cuyo (Res. 4142/19-R; Res. 3713/22-R; Res. 1651/25-R)

<sup>6</sup> Cabe destacar que la investigación global, también abordó la OE en la Universidad Nacional de Cuyo y en la gestión privada, aunque en esta instancia sólo se presenta lo referido a la gestión estatal de la provincia mencionada.

diversas gestiones políticas y la ausencia de horizontes claros en las actuaciones de los/as orientadores/as.

### **Aproximaciones teóricas**

En la construcción y producción de conocimiento de proyectos previos, hemos ido delineando una conceptualización de OE, producto de la revisión bibliográfica, desde autores/as tradicionales y pioneros/as en esta disciplina (Bisquerra Alzina, 1998; Repeto Talavera, 2002; Rodríguez Espinar, 1993; Velaz de Medrano, 2002) hasta orientadores/as que la definen desde miradas prácticas de intervención, cercanas a problemáticas escolares o universitarias vigentes, como la inclusión, las trayectorias educativas, el derecho a la educación, entre otras (Barletta, 2020; Castignani, 2023; Elichiry, 2018; [Anónimo], 2015; Pedragosa, 2020; Reyes-Parra *et al.*, 2020).

Recogiendo elementos de las diversas perspectivas y ante la necesidad de asumir una visión integradora, es que definimos a la Orientación Educativa como “un proceso de acompañamiento, intervención y asesoramiento a personas, instituciones y comunidades, desde un abordaje sistémico e interdisciplinario con el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno”.

Al referirnos a los modelos de orientación, concordamos con González-Benito (2018) quien sostiene que “los modelos son los marcos de referencia que nos guían al elaborar los planes de actuación de la acción orientadora” (p. 43). En esta línea, se recuperan las contribuciones de diversos autores como de la Oliva *et al.* (2019); Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2008), Jossierme (2020); Matas Terrón (2007), Pantoja y Zwierewicz (2008), cuyas clasificaciones contemplan tanto los momentos históricos como los contextos socio-comunitarios y tecnológicos en los que se desarrollan las prácticas de orientación. A partir de estas aproximaciones, es posible identificar distintos modelos que se diferencian según la problemática que abordan, los objetivos que persiguen y el ámbito en el que se implementan, ya sea en espacios de educación formal o no formal. Entre ellos se destacan:

1. modelo clínico, de counseling o asesoramiento individual y personalizado, como el que se lleva a cabo en entrevistas o conversaciones cara a cara, que requieren de cierta privacidad y, en algunos casos, confidencialidad.
2. modelo de programas y proyectos, que promueven un abordaje grupal y preventivo de las problemáticas situadas de una institución, permitiendo hacer una retroalimentación constante y revisar los pasos a seguir. Este modelo, además, propicia la participación de todos los actores institucionales.
3. modelo de servicios, brindado generalmente de modo externo a la institución educativa, por equipos interdisciplinarios de profesionales que aportan una mirada sistémica y global a las situaciones complejas existentes, aunque pueden incurrir en la descontextualización de problemáticas escolares.
4. modelo de servicios actuando por programas, como una combinación de los dos anteriores, el equipo interdisciplinario de profesionales trabaja al interior de las

instituciones educativas y propulsa la integración de toda la comunidad en la elaboración de proyectos situados.

5. modelo de consulta y formación indirecta, se lleva a cabo en instancias en que, es necesario capacitar a otros profesionales o integrantes de la comunidad para que ellos mismos realicen la orientación a los destinatarios finales.

6. modelo tecnológico, se da cuando la intervención es mediada por tecnologías, lo cual permite acercarse a mayor cantidad de personas con diversas necesidades y agilizar el proceso de orientación.

7. modelo educativo constructivista, alude a la posibilidad de realizar intervención y asesoramiento de carácter preventivo y proactivo, anticipándose a situaciones que pueden pre-visualizarse. Esto implica trabajar institucionalmente en la coordinación de diferentes áreas de organización del centro educativo. Tal como lo expresa González-Benito (2018) se realiza “una intervención directa en el diseño, desarrollo y evaluación de los documentos organizativos el centro, y debe tratar que existan unas redes de comunicación fluidas entre todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 57).

En el contexto de la educación pública estatal de la provincia de Mendoza, se advierte una configuración diversa de los equipos de orientación, tanto en su conformación profesional como en las normativas que los regulan, los roles asignados y las funciones que desempeñan. Esta diversidad se expresa en prácticas institucionales que adoptan enfoques variados, con escasa articulación entre niveles y modalidades. Estas particularidades serán abordadas en los apartados siguientes, a partir del análisis de los datos relevados.

### **Particularidades de cada nivel educativo**

Como resultado de las pesquisas obtenidas, es posible historizar, describir e interpelar las características que asume la OE en distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial. A través de este análisis, se busca comprender el lugar que ha ocupado la orientación en las políticas públicas implementadas en Mendoza, así como las transformaciones que ha experimentado en función de los cambios institucionales y de gestión a lo largo del tiempo.

#### ● En Educación Inicial y Primaria

Para estos niveles educativos, a inicios de la década de los 1980, se crea la Dirección de Sanidad Escolar y Orientación Psicopedagógica (DISEOP) que estuvo a cargo de un médico psiquiatra, con la incorporación de profesionales de otras disciplinas, la cual tuvo vigencia hasta 1987. Luego de esta etapa, la DISEOP pasó a tener diversas denominaciones –DOAP<sup>7</sup>, DOAPC<sup>8</sup>– de acuerdo a las gestiones de gobierno y los

---

<sup>7</sup> Dirección de Orientación y Acompañamiento Psicopedagógico.

<sup>8</sup> Dirección de Orientación y Acompañamiento Psicopedagógico y Social.

perfiles profesionales de quienes coordinaban. Es válido rescatar que pese a tener denominación de dirección, estos programas abordaban a diversas problemáticas desde un abordaje clínico.

A partir de 2015, este programa se transforma en una Dirección de Línea y pasa a depender de la Subsecretaría de Educación dentro del organigrama de la Dirección General de Escuelas (DGE), cambiando su nombre a Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE). La particularidad de estos equipos interdisciplinarios residió en ser externos a las escuelas, organizados en secciones según las supervisiones del Nivel Inicial y Primaria, distribuirse en la atención de alrededor de 20 escuelas por equipo, frente a situaciones de crisis institucionales o a pedido de los directores.

Sus problemáticas principales en esta etapa consistieron en el abordaje de la educación sexual integral (ESI), el consumo problemático y la mejora de la convivencia escolar. Lograron trabajar en red con centros de salud y otros efectores de salud y desarrollo social. Los profesionales de la DOAITE también acompañaron los ejes principales de la gestión educativa, en programas socioeducativos, tales como: programa de coros y orquestas, radios escolares, becas, parlamento juvenil, entre otros.

En la actualidad, y a partir de 2024, esta dirección pasa a reorganizarse y llamarse Dirección de Acompañamiento al Estudiante (DAE) y su organización y funciones se modifican sustancialmente a partir de la [Res. N° 4896/24](#). En la misma, se plantea como objetivo principal, brindar acompañamiento a todas las trayectorias escolares de los Niveles Inicial y Primario, teniendo como sus principales funciones promover la inclusión y la equidad educativa; acompañar a las escuelas ofreciendo apoyo pedagógico y asesoramiento; fortalecer la formación docente, en estrategias para abordar las necesidades de los estudiantes y fomentar la convivencia escolar.

Se manifiesta, en la resolución, la necesidad de desarrollar aquellas acciones que resulten necesarias de promoción, prevención y asistencia a los alumnos garantizando la permanencia y continuidad de las trayectorias escolares. En lo que respecta al cuidado biopsicosocial, se expresa el requerimiento de servicios profesionales de licenciados en psicología, fonoaudiología, psicopedagogía y trabajo social, sin perjuicio de otros profesionales o técnicos, que pudieran prestar servicios complementarios a los mencionados.

Sin embargo, los/as profesionales que actualmente se desempeñan en DAE, –denominado DOAITE en la gestión anterior–, expresan un profundo malestar frente a los cambios implementados. La reconfiguración del dispositivo ha generado tensiones, especialmente porque anteriormente la intervención se articulaba desde las sedes de supervisión de Educación Inicial y/o Primaria hacia las escuelas. Según relatan nuestros/as entrevistados/as: “antes se realizaban reuniones semanales en una sede, se recibían derivaciones mediante informes, y se acudía a las instituciones educativas en equipos conformados por varias/os profesionales” (E-1)<sup>9</sup>; “se realizaban

---

<sup>9</sup> A fin de resguardar la identidad, se identifica a referentes clave y entrevistados/as, asignándoles un número.

mensualmente entrevistas y espacios de reflexión-conversación con directoras y docentes para acordar o definir situaciones problemas y líneas de acción u orientación” (E-2); “el trabajo y el pensamiento grupal e interdisciplinario era constante, así como el trabajo y reuniones con efectores estatales de la red de protección integral de los derechos de las niñas y niños” (E-3). Además, coinciden en relatar que también se organizaban trabajos grupales con familias.

Actualmente, a partir de la nueva gestión, los orientadores –no importa de la profesión que sean– han sido distribuidos por instituciones, trabajando en forma aislada. Desde las voces de nuestras/os entrevistados/as: “está desapareciendo el trabajo interdisciplinario y la especificidad de cada profesión” (E-4); “ha quedado obstaculizada toda una dinámica interdisciplinaria e inter-institucional, un realizar y proceder entre varios o varias profesiones y profesionales” (E-2); y agregan: “la actual gestión está más preocupada por la lógica económica que por el abordaje efectivo de las problemáticas” (E-1).

Los equipos siguen estando integrados por trabajadores sociales, psicopedagoga/os, licenciada/os en familia, niñez y adolescencia, fonoaudióloga/os, psicólogos/as, pero en la actualidad no se reúnen en los lugares donde las situaciones son un emergente, se le ha asignado una institución a cada uno y sólo pueden tener comunicaciones formales o virtuales entre ellos. Al parecer, se han fragmentado estos espacios de encuentro y coordinación, debilitando las redes de apoyo y dificultando una intervención integral y sostenida. Esta situación impacta negativamente en la calidad del acompañamiento a las escuelas, generando una sensación de desarticulación y pérdida de sentido en la tarea orientadora. Por otra parte, la actual configuración propuesta por esta Dirección, sigue dejando de lado el espacio necesario de asesores/as pedagógicos/as como profesionales con una mirada integral, centrada en la función sustantiva de la escuela. Desde este punto de vista surgen nuevos interrogantes: ¿qué lugar ocupa la pedagogía en la OE?, ¿cómo se abordan las trayectorias estudiantiles más allá de las problemáticas psicológicas y sociales?

- En Educación Secundaria Orientada y de modalidad Técnica

En **educación secundaria orientada y técnica**, los antecedentes más remotos de OE se centran en las antiguas escuelas que dependían del Ministerio de Educación de la Nación, e integraban lo que se denominó “Proyecto 13” durante la década de 1970 ([Ley N° 18614/70](#)) y sus modificatorias, [Ley N°19514/72](#) y [Ley N°22416/81](#)). El mismo consistió en la implementación de una organización pedagógica que permitía la concentración horaria de cargos de docentes, con tiempo completo o parcial, con la gestión de tutorías de estudiantes (Krichesky, 2006). Desde este programa nacional, comenzaron a conformarse equipos profesionales especializados, donde la orientación se fue desarrollando a partir de estrategias y proyectos vinculados con la atención de problemáticas de aprendizaje y con la orientación profesional a docentes. Estas escuelas pasaron a jurisdicción provincial en agosto de 1992, conservando los lineamientos de trabajo.

En 1991, con una nueva gestión provincial de corte justicialista, se elabora un documento denominado referido a la “Transformación de la Enseñanza Secundaria” (1991). Por primera vez, dicho documento incluye de manera explícita al Servicio de Orientación Institucional (SOI) dentro de la estructura organizativa de las escuelas secundarias. Se definen con mayor precisión las funciones específicas del SOI: diagnóstico, prevención, orientación y asesoramiento psicopedagógico y social, con el fin de cubrir las demandas de toda la comunidad educativa, quedando a disposición, no sólo de las problemáticas de estudiantes, sino de padres, docentes y directivos. Este documento marcó un hito, ya que el (SOI) fue reconocido no solo por sus requerimientos psicológicos y sociales, sino también desde necesidades y principios curriculares e institucionales. Esta consideración se expresó de manera explícita en la formulación de una política educativa clara y manifiesta.

A partir de este marco referencial surge en 1993, el “Programa para el Mejoramiento del Rendimiento Escolar en el Nivel Medio” (PRO.ME.R.E.M), compuesto por diferentes proyectos. En sus inicios, se desarrolló sólo en treinta y nueve escuelas del nivel medio de gestión oficial de Mendoza por sus características de vulnerabilidad social, pero en sucesivas etapas la cobertura se amplió paulatinamente a la totalidad de instituciones escolares de nivel secundario.

Los problemas centrales a trabajar fueron la marginalidad educativa y el fracaso escolar, y uno de esos proyectos dentro del programa fue la creación de un SOI en cada una de las escuelas piloto. La iniciativa de incluir profesionales de la orientación se realizó desde un enfoque de trabajo diferente al tradicional, al considerarlos como el eje vertebrados en la consecución de los otros proyectos de PRO.ME.R.E.M.

Resultó primordial encarar estas problemáticas con un encuadre sistémico, contextualizado, con intervención preventiva y desde un abordaje grupal de los SOI, cuestionando el enfoque “gabinetista” existente hasta el momento, en las experiencias esporádicas de instituciones de gestión privada donde la intervención era predominantemente individual, terapéutica y remedial. Desde esta perspectiva, resultó necesario ampliar el equipo orientador con la incorporación de asesoras/es pedagógicas/os para trabajar con otros miembros de la comunidad educativa como profesoras/es y directivas/os.

Si bien, en 1999, PRO.ME.R.E.M. no continúa debido al cambio de gestión política, los SOI permanecen en las instituciones con sus plantas profesionales, y en el año 2001 se incorpora el rol del tutor/a para alumnos/as de 1º y 2º año como otro espacio de la propuesta curricular.

En 2005 se realiza un reajuste y aparece la figura del Coordinador/a Pedagógico/a para la EGB3 (según [Ley Federal de Educación N° 24.195/93](#)) reemplazando la figura del profesor/a tutor/a -Res. N° 167-05-DEByP-. Este nuevo profesional realiza acciones centralizadas en un trabajo “de campo”, mano a mano con estudiantes y docentes de los distintos cursos del ciclo básico (1º y 2º año).

Posteriormente, la sanción de la [Ley de Educación Nacional N° 26.206/06](#), trajo aparejada diversas reformas educativas en todo el país, especialmente la

universalización y obligatoriedad paulatina de la educación secundaria, lo que llevó a fortalecer y normalizar las funciones de los/as profesionales de la orientación. Recién en el 2007 surgen en nuestra provincia, las resoluciones de las/os integrantes de los Servicios de Orientación que reglamentan todas las funciones de cada uno de los/as actores intervinientes.

En la actualidad, todas las escuelas de Educación Secundaria Orientada y Técnica de Mendoza de gestión estatal cuentan con un Servicio de Orientación Escolar (SOE) constituido por:

-un/a orientador/a psicopedagógico/a, que realiza el monitoreo e intervención en procesos de aprendizaje de estudiantes ([Res N° 507/07-DGE](#));

-un/a orientador/a social, que tiende a promover el desarrollo social y favorecer la convivencia de actores de la comunidad ([Res N° 507/07-DGE](#));

-un/a asesor/a pedagógico/a cuyas funciones son orientar el desarrollo curricular, acompañar a docentes y directivos en procesos de enseñanza y proyectos que se llevan a cabo en la institución ([Res. N°1311/07-DGE](#));

-dos coordinadores/as pedagógicos/as para el ciclo básico de la escuela secundaria cuya función es monitorear y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de aula ([Res. N° 901/07-DGE](#)).

Con la intencionalidad de abordar el trabajo de los equipos desde un modelo preventivo, sistémico e interdisciplinario, también en el 2007 se crearon en cada sede de Supervisión, SOE constituidos con los mismos perfiles profesionales de las escuelas: Asesor/a Pedagógico/a, Orientador/a Social y Orientador/a Psicopedagógico/a. Las supervisiones tienen a cargo entre 10 y 15 escuelas y sus tareas específicas son monitorear el trabajo del SOE de cada institución, acompañando la gestión del/a supervisor/a.

Es evidente que las normativas promulgadas en 2007 han quedado desactualizadas frente a las complejas y cambiantes problemáticas sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan hoy a las instituciones educativas. Los roles dentro de los equipos de orientación institucional se han ido redefiniendo en función de las demandas emergentes, han debido adaptar sus prácticas, muchas veces dejando de lado la posibilidad de pensar acciones preventivas de mediano alcance para responder a urgencias cotidianas. Esta dinámica ha configurado un modelo de intervención predominantemente reactivo, al decir de un/a entrevistado/a: “bomberos que apagan incendios” (E-5), donde la prioridad es atender situaciones críticas sin posibilidad de planificación sostenida.

Nuestros/as entrevistados/as relatan experiencias que atraviesan el quehacer cotidiano de los SOE, marcadas por situaciones de violencia escolar, conflictos familiares, consumos problemáticos y/o problemáticas vinculadas a la salud mental. Esta lógica de intervención urgente, centrada en la atención de emergentes, genera una fuerte sobrecarga emocional y operativa, provocando estrés, desgaste y una creciente sensación de ineficacia en los/as profesionales, quienes muchas veces se ven

desbordados por la falta de recursos y tiempos institucionales para abordar las situaciones de manera integral.

Frente a estas problemáticas existen dos escenarios diversos. Por una parte, la Res. 4896/24, que asigna a la DAE –mencionada previamente–, la función de conducir técnicamente a los equipos interdisciplinarios de profesionales de todos los niveles del sistema educativo y desarrollar estrategias para el bienestar estudiantil. Sin embargo, en Educación Secundaria, los SOE se encuentran al interior de las instituciones, como se expresó previamente, sin establecer vínculos formales con dicha Dirección. La norma sugiere un cambio en la política educativa respecto a la orientación, aunque aún no se han concretado acciones que materialicen dicha articulación.

Por otra parte, desde la dirección de línea –sin intervención de DAE–, se está llevando adelante una encuesta dirigida a supervisores y directores sobre las tareas centrales de cada rol del SOE, donde se indaga la posibilidad de que dichas funciones sean asumidas por otros actores institucionales, los elementos que deberían incorporarse en el escenario actual, y las principales dificultades que enfrentan los equipos. Entre estas últimas, se adelantan –como opciones de consulta– la ausencia de un proyecto único de trabajo, la constante irrupción de emergentes que impide una planificación sostenida, y la falta de articulación interdisciplinaria.

Desde el relato de nuestro/a informante clave: “esta encuesta pretende resignificar los roles de los diferentes cargos dentro del SOE con la finalidad de modificar las resoluciones del 2007” (IC-1). Sin embargo, entre los profesionales genera interrogantes respecto de sus verdaderas intenciones, en tanto podría estar orientada a redefinir responsabilidades y acciones, sin una consulta genuina a los/as orientadores/as, ni la apertura a una discusión profunda sobre las condiciones estructurales que afectan y posibilitan el trabajo. Nuestros/as entrevistados/as advierten cierta falta de consideración a su formación y experiencia, lo cual alimenta la creencia de que las definiciones político–institucionales responden más a criterios de ajuste presupuestario que al fortalecimiento de políticas educativas integrales: “resulta raro que pregunten quiénes más podrían hacer las tareas del orientador psicopedagógico, o social, por ejemplo” (E-5), “¿por qué no enviaron esa encuesta a todos los equipos?, ¿por qué sólo a las supervisiones?” (E-6). Estas tensiones evidencian un escenario complejo, donde las políticas públicas en torno a la OE parecen oscilar entre la intención de fortalecer el acompañamiento integral y la posibilidad de redefinir funciones sin garantizar condiciones estructurales adecuadas. La consulta actual, podría anticipar movimientos de reconfiguración en los roles de los SOE en la Educación Secundaria, lo cual requiere de una discusión profunda sobre su especificidad, autonomía y articulación institucional. En este sentido, se hace imprescindible adoptar una mirada crítica y vigilante a fin de analizar las implicancias de estas decisiones, al tiempo que defender el carácter interdisciplinario, situado y ético del trabajo de orientación.

- En Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

En **educación permanente de jóvenes y adultos**, tanto en CENS como en CEBJA existen desde el 2010, equipos de orientación seccionales en cada supervisión que están regulados por la Resolución N°54/10-DEPJA. Esta normativa establece los roles que deben desempeñar sus integrantes: asesor/a pedagógico/a, orientador/a social, orientador/a psicopedagógico/a y orientador/a psicológico/a. Pero también, la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA) cuenta con un equipo de orientación central con los mismos roles, que acompaña la gestión del director de línea y contribuye al trabajo de los Equipos Orientadores (EO) Jurisdiccionales, siendo el tercer nivel de intervención ante situaciones emergentes.

Por su parte, la constitución de los EO al interior de las instituciones educativas ha sido un proceso heterogéneo. En la mayoría de los casos, no se replican los mismos perfiles definidos para los equipos de sede, sino que se han constituido en función de las necesidades y las demandas particulares de cada centro educativo, convocando a distintos profesionales del campo de la orientación (Anónimo, en prensa). Como resultado, en esta modalidad educativa existe una amplia diversidad de situaciones en cuanto a cargos, designación horaria y funciones asignadas. En casi todos los centros hay un/a asesor/a pedagógico/a con una carga horaria promedio de entre 6 y 10 horas, que en su mayoría provienen de horas de proyecto institucional. En menor medida, existen centros educativos que cuentan con orientador/a social, orientador/a psicopedagógico/a u orientador/a psicológico/a, en casos esporádicos y sin una distribución sistemática.

En materia normativa, recién en 2025, se reglamenta la [Res. N° 175-25-DGEMZA-DEPJA](#), fruto de un proceso de trabajo colaborativo y consensuado impulsado por los propios profesionales del campo de la orientación de la modalidad. Esta resolución propone la composición de los equipos con los cuatro perfiles previamente mencionados –asesor/a pedagógico/a, orientador/a social, psicopedagógico/a y psicológico/a– y establece tanto las funciones generales del equipo como las atribuciones específicas de cada rol. Asimismo, se definen los lineamientos centrales para el trabajo itinerante y se detallan las características particulares que deben asumir los Equipos de Orientación Institucional en los centros educativos que funcionan en contextos de privación de la libertad, dentro de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

La implementación de esta nueva resolución representa un avance significativo en el reconocimiento y la formalización del trabajo de los EO en la modalidad de Jóvenes y Adultos. La resolución brinda un marco de referencia que permite ordenar y legitimar las prácticas profesionales. Según nuestro/a informante:

“en la actualidad, la DEPJA ha revisado algunos proyectos institucionales y ha pedido que se reformulen para otorgar o redistribuir las horas de los equipos de orientación, incrementando la carga de esos equipos (...) entonces, por ejemplo, donde había sólo un/a asesor/a y un psicólogo/a, se sumaron horas para algún cargo ya existente o se creó otro rol faltante” (IC-2).

Asimismo, la normativa favorece la articulación entre los EO institucionales y los seccionales, promoviendo una mayor coherencia en las líneas de acción y facilitando la construcción de estrategias comunes. No obstante, su impacto efectivo dependerá de la asignación de recursos, la voluntad política de implementación y la posibilidad de generar instancias de formación y acompañamiento que fortalezcan el trabajo interdisciplinario y sostenido en el tiempo.

● En Educación Superior:

En la **Educación Superior** dependiente de la Dirección General de Escuelas de Mendoza, se observa una marcada ausencia de normativas que regulen la existencia y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa (EOE). Los datos proporcionados por informantes clave –asesores de la Dirección de Educación Superior– dan cuenta de la existencia de treinta Institutos de Educación Superior (IES) de gestión estatal<sup>10</sup>. También mencionan tener conocimientos escasos sobre la existencia de Departamentos de Orientación en sus plataformas institucionales, lo que evidencia la falta de formalización de estos espacios en los organigramas. Si bien es cierto que, actualmente, algunas instituciones llevan adelante nuevos proyectos que tienen la intencionalidad de cumplir funciones similares a la orientación, no se formalizan los equipos ni se utiliza la denominación adecuada a cada uno de los roles, ya que estos proyectos surgen por iniciativa de la gestión de cada uno de los IES, sin tener una organización común propuesta por la política pública provincial.

En las instituciones que sí han conformado Departamento de Orientación, su estructura y composición varía considerablemente. Los cargos suelen surgir de la reasignación de horas de proyectos institucionales, horas de gestión u horas cátedra de espacios que se reasignan, y dependen en gran parte de la iniciativa y visión de los equipos directivos. Predomina la figura del asesor/a pedagógico/a, pero también se incorporan otros perfiles según las necesidades contextuales: trabajadores/as sociales, psicólogos/as, psicopedagogos/as, docentes de arte, teatro, música, además de psicopedagogos/as y profesores/as en Ciencias de la Educación. En algunas instituciones, se trata de equipos que se han ido constituyendo en forma interdisciplinaria a lo largo del tiempo; en otras, una sola persona asume todas las funciones de orientación y responde a toda la demanda. Esta situación responde, en gran medida, a la inexistencia de una reglamentación específica que reconozca la necesidad de contar con equipos de orientación educativa en el nivel superior.

En muchos casos, se detectan otros roles que cumplen la finalidad de orientar, cercanos a la gestión institucional y curricular o siendo parte de ella, tales como: el Coordinador de Carrera, el Referente de Ámbito o Área, el Jefe de la Formación Inicial, Extensión o Formación Continua, Asistentes Académicos.

---

<sup>10</sup> Dependen también de esta Dirección, 40 IES de gestión privada.

Además, se identifican otros cargos que, sin integrar formalmente un equipo de orientación, cumplen funciones de acompañamiento y asesoramiento educativo por ser roles cercanos a la gestión, ya que en la tarea del equipo directivo y de los equipos interdisciplinarios está presente la orientación y el asesoramiento educativo (Romero, 2018). Entre ellos se destacan: Coordinador/a de Carrera, Referente de Ámbito o Área, Jefe/a de Formación Inicial, Extensión o Formación Continua y Asistentes Académicos/as. Todos ellos tienen por finalidad orientar y acompañar las prácticas de enseñanza, coordinar las decisiones curriculares, monitorear la tarea pedagógico – administrativa, gestionar la trazabilidad del título del estudiante, entre otras. Tal como plantea [Anónimo hasta aceptación] (2024), estos actores contribuyen a la orientación institucional desde sus funciones específicas, articulando aspectos pedagógicos, administrativos y curriculares que inciden directamente en las trayectorias estudiantiles.

Esta diversidad de configuraciones y la falta de regulación específica ponen en evidencia la necesidad de avanzar hacia una política educativa que reconozca y formalice el rol de los Equipos de Orientación en el nivel superior, garantizando su presencia en todos los IES y fortaleciendo su capacidad de intervención integral.

## **Conclusiones**

Esta investigación ha permitido historizar, analizar y reflexionar sobre las políticas públicas que han regulado –o condicionado– el trabajo de los equipos de orientación en la provincia de Mendoza, en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. A lo largo del recorrido, se evidencia una marcada heterogeneidad en las prácticas de orientación, tanto en su configuración institucional como en los modelos que las sostienen, con escasa articulación entre niveles y una débil consistencia normativa.

Los hallazgos muestran que, si bien existen normativas específicas que regulan la actividad de los equipos de orientación en algunos niveles del sistema educativo, las configuraciones institucionales son dispares y las problemáticas emergentes inciden directamente en la definición de roles, funciones y estilos de intervención. En algunos casos, las prácticas tienden a adoptar enfoques remediales, con escasa articulación interinstitucional y una débil planificación estratégica. En otros, las normativas se presentan como proactivas, aunque en la práctica cotidiana terminan operando de manera compensatoria.

En el Nivel Inicial y Primario, la incorporación de los equipos bajo la órbita de la Dirección de Acompañamiento al Estudiante (DAE), ha intentado promover una mayor presencia territorial y una mirada más abarcativa del acompañamiento. Sin embargo, persisten tensiones entre las demandas reales y las posibilidades de intervención, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social donde se requiere una mirada integral y sistémica. La falta de recursos, la sobrecarga de funciones, la disolución de equipos interdisciplinarios y la escasa continuidad en las líneas de acción, dificultan la consolidación de prácticas preventivas y sostenidas. Por otra parte, esta resolución se enfoca exclusivamente en el estudiante desde la

problemática social, económica y/o psicológica y deja de lado la problemática pedagógica que, no sólo atañe al niño, niña y adolescente sino también al docente y a la institución en su conjunto.

En la Educación Secundaria –en modalidades orientada y técnica–, los Equipos de Orientación Institucional se encuentran insertos en cada escuela, sin una conducción técnica clara ni articulación efectiva. Existen normativas contradictorias y desactualizadas. Por un lado, las resoluciones de 2007 que describen las acciones de cada uno de los roles, por otro lado, una nueva normativa que insinúa que sería la DAE, el organismo que debería nuclear a los equipos, aunque esto atente contra las lógicas institucionales y profesionales, donde las problemáticas son acuciantes y, por tanto, predominan las prácticas de intervención centrada en la urgencia, con escasa planificación y fuerte desgaste emocional. Además, se percibe que algunas decisiones político–institucionales, como por ejemplo una encuesta destinada a equipos seccionales, podría responder más a criterios de ajuste presupuestario que al fortalecimiento de políticas educativas integrales, lo que se traduce en intentos de reducir recursos humanos en áreas sensibles como la orientación. Esta situación ha generado malestar, desvalorización profesional y una creciente sensación de desarticulación.

En la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, los Equipos de Orientación enfrentan desafíos específicos vinculados a la terminalidad educativa, la diversidad etaria y las trayectorias interrumpidas de los/as estudiantes. La reciente Res. N.º 175/25 establece por primera vez lineamientos claros sobre los roles y funciones de los equipos institucionales de orientación en esta modalidad, reconociendo su importancia en el acompañamiento integral de las trayectorias. Si bien esta normativa representa un avance significativo, aún persisten tensiones en su implementación, especialmente en relación con la asignación de recursos, la permanencia de las instituciones, la cantidad de horas cátedra para los/as profesionales, la articulación con otras áreas del sistema y la sostenibilidad de las acciones en contextos de alta vulnerabilidad. Los/as profesionales destacan la necesidad de fortalecer el reconocimiento institucional y garantizar condiciones que permitan desarrollar estrategias de orientación sostenidas y contextualizadas.

En el Nivel Superior, la orientación educativa adquiere otras formas, muchas veces centradas en el acompañamiento académico, la retención estudiantil y la inclusión de poblaciones diversas. No obstante, se evidencia una ausencia de políticas provinciales que regulen o promuevan de manera sistemática la presencia de equipos interdisciplinarios en los institutos de formación docente y técnica. Las acciones de orientación suelen depender de iniciativas institucionales aisladas, sin articulación con otros niveles ni con organismos especializados. Esta falta de integración limita el desarrollo de estrategias de acompañamiento que contemplen la complejidad de las trayectorias en la educación superior, especialmente en contextos desfavorecidos o de estudiantes como primera generación familiar que transita la educación superior.

En respuesta a nuestras preguntas de investigación –iniciales y emergentes–, podemos decir que la OE ha sido históricamente influida por los cambios en las gestiones gubernamentales partidarias, lo que ha dificultado, por un lado, el sostenimiento de modelos de orientación preventivos, proactivos y planificados, y por otro, la consolidación de políticas sostenidas y la construcción de marcos comunes de intervención.

Más allá de las normativas recientes, lo que emerge con fuerza es la necesidad de pensar la orientación educativa como un campo estratégico dentro de las políticas públicas, capaz de trascender coyunturas y garantizar continuidad en las prácticas. Ello exige superar las tensiones entre lo administrativo y lo pedagógico, y abrir un debate profundo sobre el lugar que ocupa la orientación en la construcción de una escuela inclusiva y democrática.

En este escenario, resulta indispensable avanzar hacia políticas públicas globales pero que, a su vez, reconozcan la especificidad de la OE en cada nivel y modalidad, y que valoricen a los/as profesionales, cada uno en su especialidad bajo la premisa del trabajo interdisciplinario. La construcción de marcos normativos integrales, la asignación de recursos adecuados, la generación de espacios de formación y planificación conjunta, y la capacitación continua de los/as profesionales son condiciones necesarias para fortalecer el trabajo de los equipos de orientación y garantizar el acompañamiento real de las trayectorias educativas.

Finalmente, este estudio invita a seguir profundizando y reflexionando en el análisis de las políticas educativas provinciales –y también nacional–, ante la necesidad de incorporar la voz de los equipos orientadores, las comunidades educativas y los actores institucionales, con el propósito de construir una orientación situada, interdisciplinaria y comprometida con el derecho a la educación.

### **Referencias Bibliográficas**

- Barletta, C. (2020). La orientación educativa como campo de intervención: origen, sentidos y perspectivas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14 (18), e087. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12851/pr.12851.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12851/pr.12851.pdf)
- Bisquerra Alzina, R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Castignani, M. L. (2023). El departamento de Orientación Educativa: una propuesta de intervención. *Orientación y Sociedad*, 23(1), e058, 1-18. <https://doi.org/10.24215/18518893e058>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez Sanchez, A. K., Romero, J., Escamilla Posadas, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa y de intervención psicopedagógica desde el enfoque

- socioformativo. *Educación* (55), 2, 561-76,  
<https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/359310>
- Elichiry, N. E. (2018). (Comp.) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Noveduc.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coord.). (2008). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y documentación educativa. Ministerio de Educación, política social y deporte. Gobierno de España.
- Josserme, R. C. G. (2020). Orientación Educativa y Tecnologías. Uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y Sociedad*, 20(2), 1-15.  
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117326>
- Krichesky, M. (Coord.) (2006). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Paidós.
- Matas Terrón, A. (2007) Modelos de orientación. Aidesoc.  
[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos\\_de\\_orientacion\\_281207.pdf](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf)
- Pantoja, A. y Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 282-290.  
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11429/10927>
- Pedragosa, M. A. (2020). Orientación Educativa Universitaria: acciones de intervención integral. En: Palacios, A.M, Pedragosa M.A. y Querejeta, M. (Coords.). *Conocimiento psicoeducativo en acción*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en:  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4815/pm.4815.pdf>
- Repeto Talavera, E. (2002). (Dir.). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Reyes-Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la

orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>

Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique.

Vélaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe.

### **Normativas:**

Argentina, Gobierno de Mendoza. (1991). *Transformación de la enseñanza secundaria de la provincia de Mendoza: Diseño curricular e institucional* (1ª. ed.).  
<https://bibliotecas.uncu.edu.ar/explorador3/Record/FED003816/Details>

Argentina, Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1970). Ley N° 18614. *Profesores designados por cargos docentes: alcances*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-18614-301495>

Argentina, Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1972). Ley N° 19514. *Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-18614-301495/normas-modifican>

Argentina, Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1981). Ley N° 22416. *Docentes - Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes en la enseñanza media*. Modificación de la Ley 19514. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22416-304178>

Argentina, Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1993). Ley N° 24195 de 1993. *Ley Federal de Educación*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Argentina, Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N° 26206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Dirección General de Escuelas. Mendoza, Argentina. (Mayo de 2007). Resolución N° 507/2007. *Funciones del Orientador Psicopedagógico y del Orientador Social.* <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-507-debyp-funciones-de-los-integrantes-del-servicio-de-orientacion-2007/>

Dirección General de Escuelas. Mendoza, Argentina. (Agosto de 2007). Resolución N° 901/2007. *Tareas del Coordinador Pedagógico de Tercer Ciclo de la E.G.B.3.* <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-901-debyp-tareas-del-coordinador-pedagogico-de-tercer-ciclo-de-la-egb-2007/>

Dirección General de Escuelas. Mendoza, Argentina. (Noviembre de 2007). Resolución 1311/2007. *Funciones del Asesor Pedagógico.* <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-1311-debyp-funciones-del-asesor-pedagogico-2007/>

Dirección General de Escuelas. Mendoza, Argentina. (Setiembre de 2024). Res. N° 4896/24. *Reestructuración de los Equipos de DAE.* <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-4896-dge-ampliatoria-reestructuracion-de-los-equipos-de-dae-2024/>

Dirección General de Escuelas. Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Mendoza, Argentina. (Octubre de 2010). Res. 54/2010. *Equipos seccionales de orientación para centros de educación de Jóvenes y Adultos.* (s/v)

Dirección General de Escuelas. Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Mendoza, Argentina. (Junio de 2025). Res. N.º 175-25-DGEMZA-DEPJA. *Roles y funciones, equipos de orientación modalidad jóvenes y adultos.* <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-175-depja-roles-y-funciones-equipos-de-orientacion-modalidad-de-jovenes-y-adultos/>