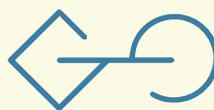
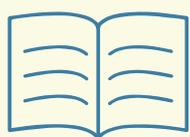


ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL



Achával Lucía
Bianciotti Verónica
Carranza Florencia
Guevara Rebeca
Marull María Eugenia

Con la colaboración de:
Cazzaretto Ania
Midú Pamela
Zorgniotti Camila



Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Dana Brignone

Revisión con perspectiva de género

Camila Quargnenti

Colección Cuadernos

Directores de la colección

Fernanda Levis

Mateo Paganini

ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

Autoras: Achával Lucía, Bianciotti Verónica,

Carranza Florencia, Guevara Rebeca y

Marull María Eugenia.

Con la colaboración de: Cazzaretto Ania,

Midú Pamela y Zorogniotti Camila.

Córdoba, 2023

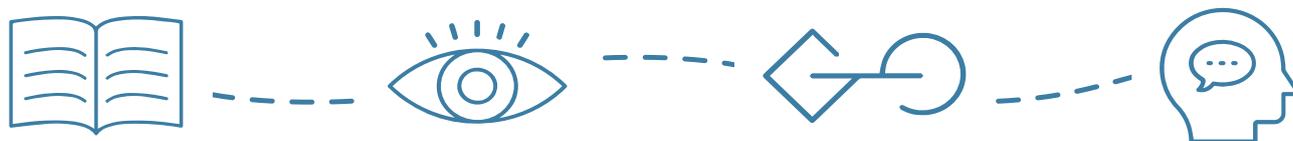
Archivo digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48666-4-6

Esta publicación ha sido evaluada por el Comité de Referato con arbitraje Doble Ciego.

Las opiniones expresadas en las publicaciones de la **Colección Cuadernos** de la Editorial Universitaria UPC son responsabilidad de sus autores. La Editorial, en nombre de su directora, coordinadora, editores y diseñadores, no necesariamente acuerda o adhiere a la posición o punto de vista en ellas expresadas.





ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

Autoras:

Achával Lucía

Bianciotti Verónica

Carranza Florencia

Guevara Rebeca

Marull María Eugenia

Con la colaboración de:

Cazzaretto Ania

Midú Pamela

Zorgniotti Camila

Licenciatura en Psicopedagogía

Facultad de Educación y Salud

Universidad Provincial de Córdoba

Sobre las autoras y colaboradoras

Quienes asumimos la escritura de este Cuaderno de Cátedra nos presentamos como mujeres feministas, profesionales de la psicopedagogía abocadas a la orientación vocacional (OV). Cada una cuenta con recorridos relacionados a actividades de docencia, todos ellos desplegados en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. En este marco, la participación en la asignatura Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) se torna un trayecto compartido.

Lucía Achával

Psicopedagoga, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Realizo actividades de docencia en OVO y en Prácticas Profesionalizantes. Formo parte de proyectos extensionistas vinculados al campo de lo vocacional. Trabajo en el Departamento de Orientación Escolar del Instituto Pedro Ignacio de Castro Barros de Nivel Secundario.

Verónica Bianciotti

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Realicé docencia en OVO y actualmente en Prácticas Profesionalizantes. En el marco de la OV, coordino un proyecto de extensión, realizo acompañamientos en consultorio y abordajes de promoción con personas con discapacidad. Además, coordino procesos de inclusión educativa.

Florencia Carranza

Profesora de Nivel Inicial. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Me desempeñé como docente de OVO. También realizo acompañamientos de OV en consultorio y trabajo en el Equipo de Orientación Escolar del Colegio de La Inmaculada.

Rebeca Guevara

Psicopedagoga y Licenciada en Psicopedagogía. Me desempeñé como docente de OVO y actualmente como adscripta en Psicopedagogía Laboral. Trabajo acompañando procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, en consultorio particular y en el equipo de Salud Mental de Malagueño.

María Eugenia Marull

Mujer biodanzante. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Realizo actividades de docencia en OVO y en Psicopedagogía Laboral. Trabajo con poblaciones estudiantiles y trabajadoras en diversas instituciones y en consultorio particular. Formo parte del Tribunal de Ética del Colegio Profesional de Psicopedagogía de Córdoba.

Ania Cazzaretto

Licenciada en Psicopedagogía. Me desempeñé como ayudante estudiantil y en la actualidad como adscripta en OVO. Trabajo acompañando a personas con discapacidad en consultorio y en procesos de inclusión educativa en el marco de una fundación. Estoy comenzando a trabajar desde la OV en consultorio.

Midú Pamela

Licenciada en Psicopedagogía. Transité OVO como ayudante estudiantil y actualmente Prácticas Profesionalizantes como adscripta. Participo de un proyecto de extensión de OV. Formo parte de Buceando, iniciativa desde la cual se ofrecen diversos abordajes de OV. Acompaño procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad.

Zorgniotti Camila

Licenciada en Psicopedagogía. Me desempeñé como ayudante estudiantil y actualmente como adscripta de OVO. Formo parte de Buceando, iniciativa desde la cual se ofrecen diversos abordajes de OV. Trabajo realizando talleres de promoción para infancias y acompañamiento a las trayectorias educativas en distintos niveles.



ÍNDICE



Introducción	15
Espacio de construcción de preguntas	19
1. Psicopedagogía y orientación vocacional	23
2. Perspectivas en orientación vocacional	29
Perspectiva psicotécnica	30
Perspectiva clínica	35
Perspectiva crítica	40
3. En foco: perspectiva crítica	61
Discusiones en torno a la definición de orientación vocacional	61
Producción de subjetividad	62
Representaciones sociales	69
4. Ética y orientación vocacional	83
5. Abordajes en orientación vocacional	87
Diagnóstico de orientabilidad	88
Criterios diagnósticos	92
Autoconocimiento - tratamiento	101
Información ocupacional	105
Elaboraciones finales	110
Consideraciones en torno a los abordajes grupales	111
Imágenes ocupacionales	112
6. A modo de síntesis	115
Conclusiones	117
Referencias bibliográficas	119

Introducción

La presente producción constituye el Cuaderno de Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO¹), asignatura que se encuentra en cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, cuyo dictado se inscribe en la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Si bien el programa de la asignatura se actualiza cada año en base a nuevas lecturas y escenarios contextuales, los cinco ejes temáticos que organizan esta producción forman parte del recorte de contenido que consideramos prioritario como equipo docente. En el primer eje temático se abordan algunas reflexiones sobre el vínculo entre Psicopedagogía y Orientación Vocacional (OV), para luego dar paso al segundo eje temático en el cual se sistematizan las diversas perspectivas o modelos de la OV. A partir del tercer eje temático, focalizaremos en la perspectiva desde la cual se posiciona la cátedra: la Perspectiva Crítica. Para ello, abordaremos ciertas discusiones sobre cómo definimos a la OV desde este posicionamiento, para luego adentrarnos en la profundización de dos de sus conceptos: producción de subjetividad y representaciones sociales. En el quinto eje temático desarrollaremos los aspectos relativos a los abordajes orientadores: ejes de intervención, técnicas y algunos recursos que pueden utilizarse.

Pero antes de adentrarnos en el desarrollo de los contenidos, quisiéramos hacer referencia a algunos asuntos que resultan nodales para el

1. A modo aclaratorio, la sigla OVO hace referencia a la denominación de la asignatura (Orientación Vocacional Ocupacional), mientras que la sigla OV hace referencia a la práctica social en sí (Orientación Vocacional). Esta diferenciación será desarrollada en detalle más adelante.

equipo docente de esta asignatura. En primer lugar, quisiéramos hacer una mención especial a nuestra colega Lic. María Eugenia Marull, docente titular de esta cátedra, con quien construimos de manera colectiva gran parte de las reflexiones, explicaciones, interrogantes que se esbozan en esta producción y a quien le debemos el acercamiento amoroso y deseante a las problemáticas vocacionales. Es, además, quien sostuvo este espacio formativo durante muchos años, siempre en búsqueda de constituir un equipo que trabajara para el enriquecimiento del campo de lo vocacional en nuestra Universidad. He aquí un pequeño aporte a ese trabajo materializado en escritura. De igual manera, queremos mencionar el aporte que cada año realizan estudiantes, ayudantes estudiantiles y adscriptes² que transitan por la cátedra. Estas líneas son el resultado de valiosos procesos de intercambio en las aulas, de los cuales estamos infinitamente agradecidas.

En segundo lugar, nos tomaremos un momento para compartir con quienes accedan a esta lectura algunas particularidades que atañen a la propuesta de enseñanza de esta asignatura y los devenires que favorecieron la concreción de esta producción.

Para comenzar, es importante señalar que la cursada de OVO suele generar en el estudiantado experiencias ligadas a lo novedoso. No son unívocas las lecturas que pretenden explicar esto. Algunas de ellas tienen que ver con las discusiones relativas al vínculo entre Psicopedagogía y OV³. No obstante, el atravesamiento de lo novedoso también tiene que ver con el posicionamiento que asumimos como equipo docente.

Como ya mencionamos, en cuanto a los contenidos de la asignatura asumimos un



posicionamiento crítico, sostenido principalmente en tres pilares: el primero de ellos hace a la comprensión del carácter performativo de lo contextual en las subjetividades, entendiendo al contexto como constitutivo y no como un mero escenario en el cual acontecen los fenómenos. Desde este lugar, resulta inadmisibles albergar lo binario (sujeto-objeto, interno-externo, mujer-varón, etc.) por lo que abrazamos lo diverso y lo complejo. El otro pilar es una concepción epistemológica que concibe la íntima relación entre el saber y el poder y, por tanto, invitamos a trabajar cada noción desde una perspectiva genealógica en el análisis de las particulares relaciones y tensiones entre el poder y ese saber. ¿A quiénes beneficia el concepto en juego? ¿A quiénes no? Al decir de Michel Foucault (2004), hacer genealogía no es otra cosa que el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo; ya no es más un pensamiento que trata de legitimar lo que ya sabe, sino el que emprende el desafío de saber cómo y hasta dónde es posible pensar distinto. El tercer pilar remite a la elucidación crítica; en palabras de Cornelius Castoriadis (1983) el trabajo de pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos.

2. La publicación adhiere a la recomendación del uso de lenguaje no sexista e inclusivo que habilita la UPC a través de la Res. Rectoral 33/21. En función de los manuales anexos, se usará la letra e para incluir a las diversidades sexogenéricas en sustantivos y adjetivos que lo requieran. El hecho de optar por esta variante tiene la finalidad favorecer la accesibilidad al material para personas con baja visión o ceguera, ya que los programas de lectura posibilitan su abordaje, a diferencia de lo que ocurre con la letra x. En este sentido, el uso de la letra e se constituye en la variante más inclusiva. A lo largo de la presente introducción se abordarán otros fundamentos que profundizan las explicaciones sobre esta adhesión.

3. Desarrollaremos este punto en el primer eje temático del Cuaderno de Cátedra.

Asimismo, el posicionamiento crítico se traduce en los modos de enseñar. De allí que la asignatura ofrece diferentes propuestas para favorecer la deconstrucción, problematización y reflexión a partir de diversos recursos y actividades que buscan promover la construcción y apropiación de conocimientos como también el desarrollo de aprendizajes significativos. Como puede advertirse, se concibe a les estudiantes como constructores no sólo de sus conocimientos sino también de procesos autónomos y autogestivos vinculados a la organización y seguimiento de las diferentes propuestas de trabajo. Es decir, se pretende colaborar con el fortalecimiento de la construcción del oficio de estudiante de educación superior universitario. A su vez, este posicionamiento supone reconocer la diversidad en los modos de aprender, lo que se traduce en el despliegue de dispositivos de acompañamiento variados en función de que cada estudiante pueda optar por aquellos que resulten un aporte a su propio proceso de aprendizaje, desde lo metacognitivo. Así, quienes integramos el equipo docente de esta asignatura hace varios años que compartimos la inquietud de producir un material para favorecer el cursado regular de la asignatura y la trayectoria en condición de libre.

Dicha inquietud se tornó insistente cuando la Editorial Universitaria de la Universidad Provincial de Córdoba, en el año 2019, lanzó una convocatoria para la presentación de dos tipos de producciones. Entre las opciones posibles, el formato de Cuadernos de Cátedra se correspondía expresamente con los objetivos que nos veníamos planteando al proponerse como un dispositivo pedagógico-didáctico dirigido a les estudiantes que sistematizara aquellas problematizaciones, discusiones y ejemplificaciones que suelen desenvolverse en los intercambios que acontecen en

el aula en función de colaborar con los procesos de apropiación de los contenidos.

Asimismo, la pandemia de Covid-19 ocupó un lugar particular en la concreción de esta producción. Las medidas de ASPO-DISPO⁴ y las disposiciones Ministeriales vinculadas a sostener el cursado en todos los niveles del Sistema Educativo por medio de entornos virtuales impulsaron la materialización de los procesos de escritura. ¿Qué queremos decir con esto? El desafío de garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes en la virtualidad nos interpeló como docentes y como profesionales de la orientación vocacional (POV), formadas específicamente para el acompañamiento de las trayectorias educativas y laborales. Desde allí, consideramos fundamental centrar la mirada en los derechos a la permanencia, avance y terminalidad de los estudios y, ciertamente, las circunstancias antes mencionadas atentaron contra los mismos. De esta manera, la escritura adquirió una relevancia fundamental en la propuesta pedagógica virtual que fuimos construyendo como equipo docente. Si bien se desplegaron recursos variados⁵, tomamos la decisión de que la escritura se constituya en el eje vertebral de la propuesta formativa al tener presente las desigualdades materiales que les estudiantes atravesaban en cuanto al acceso a la conectividad y recursos tecnológicos. De esta manera, quienes no pudieran acceder a estos recursos tendrían a disposición las clases escritas que garantizaran el abordaje de los contenidos prioritarios. Es decir, que la escritura se haya consolidado en el eje vertebral de la propuesta formativa fue una decisión pedagógica y orientadora, sostenida en el principio de justicia social, equidad e igualdad

4. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio - Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio.

de oportunidades. No fue tarea sencilla, puesto que los procesos de escritura conllevan gran cantidad de tiempo, de hecho nuestra tarea docente cumplimentó cargas horarias que duplicaron y hasta triplicaron las habituales. La magnitud del esfuerzo realizado hoy nos encuentra en condiciones de compartir la sistematización y enriquecimiento de dichos procesos de escritura a través de esta producción.

Ahora bien, en consonancia con el posicionamiento epistemológico de la cátedra, el desafío de transversalizar la propuesta formativa a partir de la escritura implicó el uso del lenguaje inclusivo no sexista. Esta decisión, se encuentra avalada por la Res. Rectoral 33/21 de la UPC y se corresponde con los objetivos asumidos por el Protocolo de Género Res. 0196/18, el cual fundamenta que la Universidad, al ser un espacio de formación, pretende modificar los modos sociales instituidos y apostar la educación con perspectiva de género desde una construcción colectiva, con posturas críticas y criterios propios, llevando la discusión a todos los rincones de la Universidad, instituyendo a docentes y a estudiantes como sujetos de saber.

Asimismo, son muchas las teorías que sustentan el vínculo entre lenguaje y pensamiento. Podríamos recuperar aportes de la Psicología Genética (1930), de la Teoría Sociocultural (1924) como también de la Neuropsicología (S. XIX). Es innegable que el lenguaje moldea el pensamiento y, por tanto, moldea también cierto modo de interpretar la realidad y las prácticas sociales de los sujetos. En este sentido, el uso del lenguaje

5. Videos explicativos, clases sincrónicas, presentaciones con audio, gráficos, imágenes, material audiovisual de especialistas, etc.



inclusivo no sexista posee fundamentos tanto lingüísticos como también sociales: se trata de democratizar el lenguaje y dar visibilidad social a los géneros diversos, en búsqueda de aportar a una sociedad más igualitaria.

Por este motivo, la decisión del uso del lenguaje inclusivo no sexista se enmarca en las líneas de acción de tipo preventiva que propone el Protocolo de Género de la UPC Res. 0196/18, como una acción que pretende sensibilizar, visibilizar y desnaturalizar los patrones y estereotipos que reproducen violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo o razones de género y/o identidad sexual.

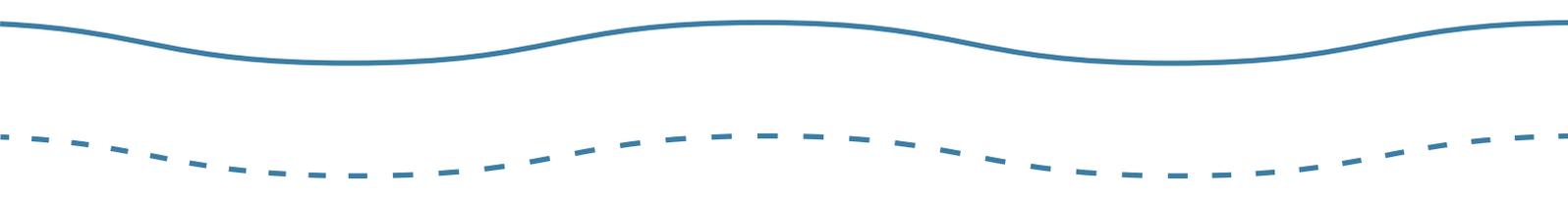
A continuación, expondremos algunas de las valoraciones que les estudiantes han compartido sobre la propuesta de enseñanza en las instancias específicas que proponemos cada año para tal fin. Algunos de los comentarios frecuentes suelen ser: “me resultó interesante la invitación a cuestionar todo el tiempo”; “propongo que sostengan la diversidad de propuestas”; “agradezco el acompañamiento constante durante todo el año”; “me llevo la posibilidad de deconstruir muchas ideas”; “resultó valiosísima la construcción colectiva”, entre otros. Estos comentarios hacen que, como equipo docente, renovemos el compromiso de continuar sosteniendo, repensando e innovando en los diversos dispositivos de acompañamiento que se ofrecen.

En este sentido, para finalizar esta introducción, queremos referirnos especialmente a otro de los dispositivos de acompañamiento que hacen a la propuesta de enseñanza. En sintonía con el posicionamiento que se asume, desde esta asignatura siempre hemos otorgado un valor particular a las preguntas puesto que, en

sí mismas, se constituyen como indicadores de aprendizaje. Es durante los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos que las preguntas son posibles. Además, forman parte de la tarea psicopedagógica ya que, como profesionales, nos permiten reflexionar sobre el modo de orientar la intervención y, a su vez, en la intervención propiamente dicha éstas se instrumentalizan para favorecer instancias de problematización, deconstrucción, desnaturalización de los diversos aspectos que transversalizan a los aprendizajes. Sin embargo, la tarea de construir preguntas de diferentes tipos, desde formulaciones que sean comprensibles y que sean consistentes con los posicionamientos epistemológicos que se asumen, resulta sumamente compleja.

Por este motivo, si bien desde hace años las preguntas forman parte de la propuesta de enseñanza de esta asignatura, a comienzos del ciclo 2021 en el marco del contexto de pandemia, un grupo de ayudantes estudiantiles propuso otorgarle una relevancia diferencial formalizando un dispositivo de acompañamiento específico: el Espacio de Construcción de Preguntas.

Por consiguiente, antes de comenzar con el desarrollo de los contenidos del Cuaderno de Cátedra, en el siguiente apartado cederemos la palabra a las autoras de este espacio, quienes contarán cómo surgió y en qué consiste el dispositivo. Asimismo, compartirán algunas reflexiones de valor en torno a las experiencias transitadas durante el primer año de implementación del dispositivo. Las leemos.



Espacio de Construcción de Preguntas

Cazzaretto Ania

Midú Pamela

Zorgniotti Camila

Durante el año 2021 quienes nos desempeñamos como ayudantes estudiantiles en esta cátedra, reflexionamos sobre nuestros procesos formativos y nos vimos interpeladas frente a la ausencia de espacios disponibles pensados por los estudiantes para la construcción de preguntas que acompañen los diversos procesos de aprendizajes a lo largo del cursado. A su vez, una de nosotras había cursado la asignatura durante el 2020, año caracterizado por el cursado virtual con predominancia de clases escritas por sobre las sincrónicas. En este sentido, gran parte de la interacción entre docentes y estudiantes fue a través de la escritura, lo que generó que el estudiantado tuviera que pensar el modo de formular y compartir preguntas comprensibles para el equipo docente en función de recibir respuestas que acompañen las problematizaciones que conlleva toda construcción de aprendizaje.

En el marco de los dispositivos de acompañamiento que la cátedra ofrece como alternativas entre las cuales los estudiantes pueden elegir y decidir, para aportar al enriquecimiento de las trayectorias estudiantiles, tomamos la iniciativa de consolidar un espacio diferencial. Es decir, un espacio caracterizado por apostar significativamente al trabajo cooperativo entre pares para la construcción de preguntas, en función de alojar

intereses e inquietudes singulares y colectivas desde la horizontalidad.

En términos generales, el espacio se fue configurando a partir de los intercambios constantes entre nuestros puntos de vista, la puesta en juego de las distintas trayectorias educativas y de las prácticas formativas que atravesamos. A ello, se le sumaron otros aspectos a tener en cuenta al momento de pensar y llevar a cabo esta tarea, tales como: la planificación de las clases previas a cada encuentro; las devoluciones que el equipo de cátedra nos ofreció en cada instancia de co-visión; como así también, la posibilidad de atender a las sugerencias, a los interrogantes y a aquellos conocimientos que el estudiantado compartía en los encuentros.

Atendiendo a estos aspectos la propuesta se diagramó en cinco encuentros a ser desarrollados, dos en la primera etapa del año y tres en la segunda. Estos tenían una duración de una hora reloj a partir de una videollamada en la plataforma Meet, la cual se llevaba a cabo antes de cada clase virtual estipulada por la cátedra. Otro de los recursos implementados para trabajar la propuesta fue la pizarra de Meet la cual, en las condiciones de este contexto, habilitó a que quienes participaban en el espacio pudieran



elegir el modo de expresarse optando por intervenir en la dinámica mediante el chat, la pizarra y/o el micrófono.

Cada encuentro de esta propuesta tuvo dinámicas y objetivos específicos que se iban pensando a la par de los ejes temáticos desarrollados en cada clase virtual. En este sentido, el primer encuentro fue una instancia en la que se apeló a construir el vínculo con el estudiantado, buscando encuadrar la propuesta del espacio. Asimismo, se comenzó a trabajar la construcción y diferenciación de los tipos de preguntas, es decir, aquellas referidas al encuadre pedagógico y aquellas alusivas al contenido teórico. En los tres encuentros siguientes, se trabajó con mayor profundidad la construcción y diferenciación de los tipos de preguntas (de comprensión y problematización) en articulación con el contenido teórico desarrollado en cada clase. En lo que respecta al último encuentro, la actividad se centró en intercambiar y reflexionar con los estudiantes sus apreciaciones en torno a la propuesta y evaluar el dispositivo de acompañamiento llevado a cabo a lo largo del año.

En el despliegue de esta propuesta notamos que las apreciaciones y devoluciones tanto del estudiantado, como de las vivencias y significaciones desde el rol de ayudantes estudiantiles, acompañadas siempre de las valoraciones que el equipo de cátedra iba ofreciendo en cada instancia de co-visión, configuraron una significativa puesta en valor de este espacio.

De este modo, a partir de algunas instancias de intercambio con el estudiantado recuperamos las apreciaciones que se fueron construyendo tanto del espacio como de los procesos de aprendizajes allí puestos en juego. Fue así que se

concibió a la propuesta como un espacio para “aprender a aprender” que implicaba la revisión del propio aprendizaje a partir de los aportes que otros compañeros compartían para pensar las propias inquietudes. En cuanto a los procesos de aprendizajes puestos en juego, se hizo referencia a que la construcción de preguntas no era tarea sencilla sino que conllevaba atender al modo en que las mismas se formulaban y, además, lo complejo que resultaba pensarlas psicopedagógicamente desde posicionamientos críticos.

En relación a estas apreciaciones, sostenemos que la propuesta significa apostar al sostenimiento de un espacio que acompañe las trayectorias estudiantiles, en este caso, pensando un dispositivo que andamia los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la construcción de preguntas. Esta fue una tarea compleja que implicó la posibilidad de cuestionar discursos, adoptar posicionamientos, acompañar las tensiones que se generan en todo proceso de aprendizaje y en la apropiación de nuevos contenidos. En este sentido, el espacio resultó ser una iniciativa potente que alojó la posibilidad de que los estudiantes se encuentren y se acompañen en la problematización, deconstrucción y resignificación de sus modalidades de aprendizaje, fortaleciendo así sus trayectos formativos.

A su vez, no quisiéramos dejar de lado aquellas significaciones que le fuimos otorgando al espacio en lo que respecta al despliegue del rol de ayudantes estudiantiles de esta cátedra. Para que estos sentidos se comprendan, creemos necesario expresar a los lectores la resignificación que junto al equipo de cátedra le asignamos a las tareas y posicionamientos que le competen al rol de ayudante estudiantil, según lo que establece el Reglamento de Ayudantías. De esta manera,

ser ayudantes estudiantiles fue pensado por nosotras como una tarea que media y atraviesa el vínculo establecido entre el estudiantado, los docentes y la propuesta pedagógica. Ocupamos allí un lugar diferenciado, nos ubicamos en ese “entre” que crea posibilidades de escucha, participación y encuentro que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje de quienes forman parte de la escena, encontrando expectativas, inquietudes y motivaciones del estudiantado con las intenciones, el trabajo y las iniciativas de un equipo que busca interiorizarse sobre estos sentires y saberes para promover aprendizajes con sentido.

En consonancia con lo expresado, y situándonos en retrospectiva, consideramos que la inauguración del espacio significó, en parte, la posibilidad de seguir militando la voz del estudiantado, en tanto que el espacio surge desde nuestras propias vivencias como estudiantes de esta cátedra, activas y problematizadas en la resignificación de nuestras propias experiencias de cursado frente a la propuesta que se les ofrecería a los estudiantes en un segundo año de cursada virtual. Por otra parte, pensar y concretar este dispositivo fue para nosotras una experiencia que ofició de antesala en la construcción de la tarea docente, en tanto que la propuesta de la cátedra fue un verdadero dispositivo que acompañó la construcción de un modo de pensar y planificar los encuentros como así también de asumir a cada instancia como un desafío en lo que respecta a promover aprendizajes como verdaderas construcciones de sentido.

Es por ello que consideramos que esta propuesta, y los recursos que en ella utilizamos, son herramientas de gran valor que se constituyen en antecedentes para este y otros espacios curriculares que busquen acompañar la construcción de

aprendizajes a lo largo del cursado. En función a esto, esperamos que esta propuesta pueda constituirse en insumo a ser considerado e implementado por otras cátedras, convirtiéndose en bases que orienten, nutran y complejicen las propuestas de enseñanza promovidas en el marco de nuestra Universidad.

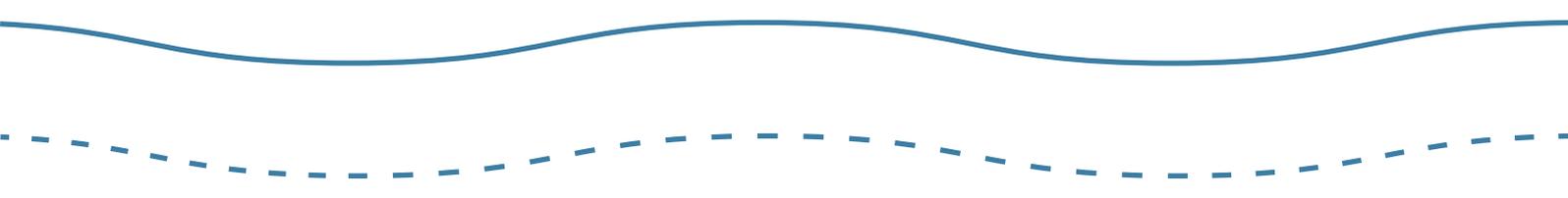
A partir de la recepción que tuvo el espacio y la resonancia que encontramos en las valoraciones que el estudiantado fue construyendo al transitarlo, impulsó a que continuemos pensándolo, problematizándolo y apostando a su sostenimiento durante el año lectivo 2022. La decisión de sostenerlo significó una verdadera apuesta en términos de desafío ya que, por un lado, la propuesta se configuró a partir de la incorporación de otros estudiantes al equipo de cátedra desde el rol de ayudantes estudiantiles y de nosotras como adscriptas. Y, a la vez, no solo fue necesario considerar las nuevas disposiciones sanitarias establecidas para el cursado presencial, sino que también supuso la recuperación de aquellos aspectos significativos que advertimos durante nuestra primera experiencia y que continúan siendo necesarios de implementar para este año.

En primera instancia, establecimos un claro encuadre de trabajo para lo cual presentamos los objetivos y las características del espacio con intenciones de anticipar de qué se trataría la propuesta. A su vez, para llevar adelante los encuentros repensamos y modificamos aquellas dinámicas, recursos e instrumentalización de los tiempos pensados para cada actividad. Todo ello implicó trabajar reconociendo los imprevistos y avatares in situ, es decir, reconociendo y contemplando aquellos aspectos que acontecen en el trabajo con la grupalidad en las aulas y que, por lo tanto, necesitan ser abordados. Un último



punto sobre el cual reflexionar son las modificaciones, que se realizaron considerando no solo las características de la nueva población estudiantil sino también los contenidos teóricos, ya que estos pueden sufrir ciertos ajustes.

A modo de reflexión final, queremos destacar la importancia de continuar apostando a la creación espacios como este que, desde intercambios colectivos, horizontales y constructivos, se consolidan en verdaderas propuestas psicopedagógicas que andamian y potencian la construcción de aprendizajes significativos desde un lugar diferencial.



1. Psicopedagogía y orientación vocacional

El presente apartado pretende desarrollar algunas reflexiones en torno al vínculo entre la psicopedagogía y la OV, cuyo devenir se encuentra atravesado por sus procesos de constitución e institucionalización. Si asumimos una perspectiva genealógica, podríamos decir que la OV es una práctica que tiene nacimiento hace más de un siglo a diferencia de la psicopedagogía que cuenta con unos sesenta años de desarrollo.

La OV surge en el marco de la Revolución Industrial, a partir de prácticas vinculadas con la división internacional del trabajo. Docentes, personas que ejercen el trabajo social, abogados o personas ligadas a las fábricas ejercían de alguna manera una función orientadora respecto de quiénes eran más convenientes para el desempeño de ciertas actividades. Recién a partir de la década del '60 la OV comienza a ocuparse de las elecciones de carreras de nivel superior tras la finalización de la escuela secundaria, de la mano de profesionales de la salud mental. Podemos inferir que se correlaciona con el nacimiento de las carreras de psicología y de psicopedagogía en el país.

Por su parte, la psicopedagogía surge alrededor de 1950 ligada a las infancias y a las dificultades de aprendizaje en la órbita de la escolaridad

de nivel primario, por lo que, en sus comienzos, se encontraba distanciada de las problemáticas vocacionales.

Por tanto, podríamos decir que estas prácticas se fueron encontrando paulatinamente. Para su crecimiento, la OV fue requiriendo espacios de institucionalización que le otorgaran un marco de actuación y, a su vez, la psicopedagogía fue ampliando sus horizontes al considerar que se aprende durante toda la vida (no sólo en la infancia) y en contextos diversos (no sólo en la escuela). En nuestro país, la OV logra fortalecer su proceso de institucionalización a partir de la creación de las carreras de Psicología y Psicopedagogía en la década del '60.

Para continuar profundizando este desarrollo, a continuación veremos algunas puntualizaciones en torno a la Ley de Ejercicio de la Profesión de la Psicopedagogía N° 7619 que rige en todo el territorio de la Provincia de Córdoba. Esta normativa nos otorga el marco necesario para sostener la siguiente premisa: la OV es psicopedagogía, en tanto y en cuanto la OV se presenta como una incumbencia profesional de la misma. Dicho de otra manera, existe un modo psicopedagógico de hacer OV. En esta misma línea, la OV aparece presente en los alcances del título de la carrera



de Licenciatura en Psicopedagogía de nuestra Universidad, lo que significa que quienes se reciben están habilitados para “realizar procesos de orientación educacional, vocacional, ocupacional en las modalidades individual y grupal” (Resolución Rectoral UPC N° 179, 2016, p. 7).

No obstante, son frecuentes las inquietudes de los estudiantes que recién comienzan a recorrer la asignatura sobre la comunión entre ambas prácticas. ¿Por qué? Son múltiples las lecturas que, de manera articulada, podrían otorgar posibles respuestas a este interrogante. A continuación intentaremos aproximarnos a algunas de ellas.

En primer lugar, la OV ocupa un lugar acotado en la Licenciatura en Psicopedagogía de nuestra Universidad ya que contempla una única unidad curricular (UC)⁶ obligatoria destinada al campo de lo vocacional. La misma contiene el formato de asignatura, lo que supone la enseñanza de modelos explicativos propios de un campo de problemáticas. De esta manera, podríamos decir que en la asignatura OVO se estudian los modelos explicativos del campo de lo vocacional y sus problemáticas, lo que incluye: perspectivas epistemológicas (las cuales configuran diversos posicionamientos posibles) y marcos teóricos-metodológicos (compuestos por elementos conceptuales y teoría de la técnica, es decir, teoría que explica el cómo de la tarea orientadora). Ahora bien, al considerarse tan sólo un año de formación específica obligatoria, la asignatura introduce un esquema inicial cuyo abordaje, si bien alcanza a desarrollar los aspectos necesarios para que los futuros profesionales de la psicopedagogía puedan desenvolverse, resulta imprescindible la asunción de un compromiso

6. En adelante UC.

ético tendiente a la profundización y actualización permanente sobre cada una de las dimensiones que propone la asignatura.

A su vez, durante los primeros tres años de la carrera no suele frecuentar el abordaje de temáticas vinculadas al campo de lo vocacional en otras UC, siendo escasas las anticipaciones sobre la incumbencia de la OV para los futuros profesionales de la psicopedagogía. Sin embargo, no ocurre lo mismo con otras incumbencias profesionales, como por ejemplo, las vinculadas a la clínica psicopedagógica con infancias (nos referimos al tipo de abordaje y no a la mirada o perspectiva clínica). Al respecto, proponemos que te preguntes y compartas con algunos de tus compañeros: a lo largo de estos años ¿Cuántas veces te hablaron de OV? ¿En qué UC? En diagnóstico, por ejemplo, UC que contiene dos años de formación en el Plan de Estudios de nuestra carrera: ¿Alguna vez mencionaron a la OV? ¿Cuántos ejemplos de diagnósticos de situaciones vocacionales se compartieron? ¿Cuántos recursos para favorecer la elaboración de un diagnóstico vocacional estudiaron? ¿Será que en OV no se diagnostica? Y en el plano de las prácticas profesionalizantes ¿Conocen si existen comisiones que trabajen en OV? ¿Cuáles son sus características?

Ahora bien, no sólo los estudiantes suelen presentar disociada la OV de la Psicopedagogía, sino también muchos de los que se encuentran en el ejercicio de la profesión. Posiblemente esto no sea casualidad, siendo que las ideas que circulan sobre carreras y profesiones suelen ser compartidas y construidas socialmente⁷. En este sentido, la Dra. Marina Müller (2004) elabora algu-

7. Más adelante profundizaremos en este punto al abordar el concepto de “Representaciones Sociales”.

nas reflexiones sobre las elecciones vocacionales de los profesionales de la psicopedagogía. Para focalizar en este punto les acercamos la pregunta: ¿Por qué la OV es una tarea poco elegida por quienes ejercen la psicopedagogía siendo que forma parte de los alcances del título y de las incumbencias profesionales? Müller (2004) plantea al menos dos vertientes de discusión: una que tiene que ver con la distribución del poder entre las disciplinas o campos de conocimiento y otra relacionada con los estereotipos de género.

Respecto a la primera vertiente de discusión, la autora comienza resaltando que la OV es una incumbencia laboral y, a partir de esa afirmación, introduce dos interrogantes potentes: se cuestiona sobre la preparación de los profesionales de la psicopedagogía para esta actividad e introduce la discusión de la psicopedagogía vs. psicología. A fin de desentrañar estos interrogantes, comienza analizando el Plan de Estudios de ambas carreras en la Universidad del Salvador y expone que la carrera de Psicopedagogía tiene un 70% de materias en común con la de Psicología en su denominación y contenidos, pero que en lo que respecta a la OV existe una diferencia sustancial: en la carrera de Psicopedagogía la asignatura OVO existe desde sus orígenes incluida en el Plan de Estudios, mientras que en la carrera de Psicología figura tan sólo como un tema o contenido en dos unidades curriculares. En esta carrera, aparece en formato de materia sólo como una optativa del último año. Algo similar ocurre en Córdoba: desde los comienzos, el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Psicopedagogía perteneciente al Instituto Superior Dr. Domingo Cabred⁸ incluía a la OVO, mientras que

en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) dentro de la carrera de Psicología la UC de OV siempre fue una asignatura optativa. Recién desde el año 2014, se ha logrado su inclusión dentro del Plan de Estudios como UC obligatoria.

Entonces, ¿Por qué se cuestiona la preparación de los profesionales de la psicopedagogía si presentan formación específica en su trayecto, y hasta con mayor institucionalización que en la carrera de Psicología? Recuperando algunos aportes de Pierre Bourdieu (2002), consideramos que aquí operan lógicas que implican la desigual distribución de poder. En este marco, la Psicología como campo de conocimiento ocupa un lugar privilegiado, al haberse ubicado como disciplina hegemónica. José Antonio Castorina (1986) plantea esta idea al describir los obstáculos epistemológicos de la psicopedagogía.

La psicología, como campo de conocimiento, sufre del mismo modo que la psicopedagogía la desigual distribución de poder en relación a la medicina. Si vamos a los estudios epistemológicos, encontramos que, en general, las ciencias sociales han tenido que parecerse a las exactas o naturales para poder ser reconocidas como disciplinas, asumiendo lógicas de pensamiento del paradigma positivista. ¿Qué sucede con los campos de conocimiento que no cuentan con este reconocimiento? Pues no son reconocidos como productores de saberes valiosos y, por lo tanto, no reciben recursos económicos para producir conocimiento, es decir, subsidios para generar investigaciones y así desarrollarse como campo de saber.

Como se puede apreciar, intentamos hilvanar en esta discusión aspectos que tienen que ver con el conocimiento, con lo social, con lo político y con

8. Actual Facultad de Educación y Salud Domingo Cabred de la UPC.



lo económico. Porque en los fenómenos, estos aspectos no aparecen separados sino más bien entramados en una compleja red de relaciones.

Regresando al planteo de Müller (1994), la autora expone que al compartir campos ocupacionales, resulta de mayor facilidad excluir. Ahora, ¿quiénes quedan excluides? La respuesta es clara, quienes tienen menos poder. ¿Cuál es el costo de la exclusión? La referenta habla del “empobrecimiento para quienes se arrogan el poder de arbitrar las exclusiones” (p.241) y, podríamos sumar, el empobrecimiento para los sujetos que, en todos los casos, poseen el derecho a elegir qué hacer en la vida y de estar acompañados en ese proceso si lo requiriera.

¿Cómo podemos pensar este compartir campos ocupacionales sin excluir? Desde este equipo docente consideramos que mientras los profesionales puedan dar cuenta de su responsabilidad ética en lo que respecta a la formación en OV, ambos tipos de profesionales pueden trabajar en esta actividad⁹. Es decir, si sus formaciones de base les habilitan y asumen la responsabilidad y el compromiso de suplir con nuevas y actualizadas formaciones aquello escasamente abordado, siempre resultará enriquecedor que haya amplia cantidad de profesionales formados trabajando en el campo de lo vocacional.

En conclusión, podríamos decir que la distribución del poder es desigual en un doble sentido: al interior de un propio campo de conocimiento (cuando cierta incumbencia profesional asume el lugar hegemónico) y entre los campos de conocimiento (cuando cierta disciplina asume el lugar hegemónico).

9. Profundizaremos más adelante esta discusión hacia la consideración de otros profesionales.

Respecto a la segunda vertiente de la discusión vinculada a los estereotipos de género, la autora plantea que muchas psicopedagogas (resaltamos en el texto la “A” porque en este caso no pretendemos incluir con nuestra escritura) “dudan de sus aptitudes o su ‘autorización’ interna y/o externa para desempeñar el rol orientador” (p. 242) y sostiene que esta duda se vincula con el “aprendizaje de la identidad de género femenino y el desempeño del rol ocupacional por parte de las mujeres” (p. 242).

¿Qué quiere decir esto? Müller (1994) sostiene que la psicopedagogía es una de las carreras más elegidas por mujeres al igual que la docencia. Esto tiene que ver con el aprendizaje sobre nuestra identidad de género, que se configura en función de la idea de cuidado, protección, contención y empatía; predisponiéndose la elección profesional en esa dirección.

Es curioso lo que ocurre con estas dos profesiones (docencia y psicopedagogía) ya que ambas se encuentran en gran parte centralizadas en el conocimiento a partir de la promoción de vínculos saludables con los objetos de conocimiento. No cabe duda que la tarea de ambas profesiones es de corte intelectual, aún así se la asocia con el cuidado, la protección, la contención y la empatía. Si bien estos aspectos forman parte de la tarea, lo cierto es que no constituyen su centralidad. Se desconocen las implicancias y desafíos intelectuales de estas profesionales, en búsqueda de reproducir cierto lugar asignado a las mujeres en la sociedad. Pareciera, de este modo, que nada tienen que ver las mujeres con el conocimiento y lo intelectual, ya que históricamente han estado supeditadas al lugar de esposas y madres, como expone Müller (1994), siendo y viviendo “al servicio de otros (maridos e hijos)” (p. 243).



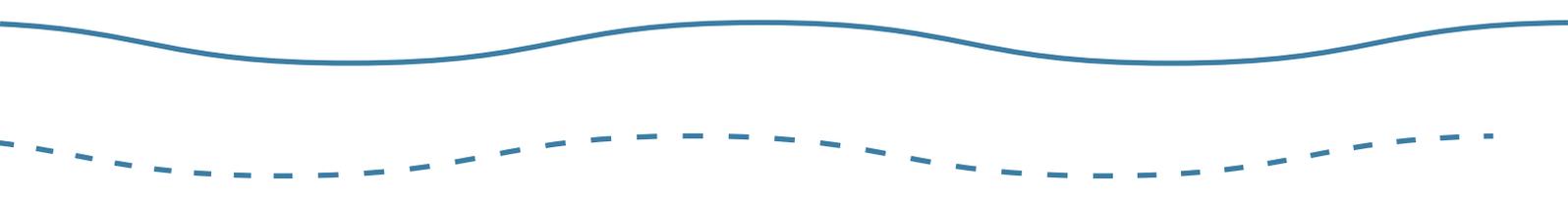
Además, como ya expusimos, la psicopedagogía estuvo asociada desde sus comienzos, a las infancias como también al espacio escolar, y esto no es casual. La configuración de las profesiones no es ajena a los estereotipos de género, sino que se constituyen a partir de ellos. Si de manera frecuente se ha desarticulado la tarea psicopedagógica de aspectos relacionados con el conocimiento y con lo intelectual, la disociación suele profundizarse de manera considerable en lo que respecta a los aspectos vinculados con el trabajo. Parece realmente impensado que mujeres (aunque sean profesionales formadas) elijan desempeñarse en una actividad que implique intervenir en lo laboral, puesto que se supone un terreno exclusivamente masculino.

La psicopedagogía centra sus reflexiones y sus abordajes en la promoción y/o acompañamiento de los aprendizajes. En este sentido, los sujetos van aprendiendo a lo largo de su vida a tomar decisiones y van configurando modos más o menos saludables y estables de elegir sobre aquellos aspectos fundamentales del ser humano, entre los que se encuentran los estudios y trabajos¹⁰. Y no sólo se aprende a elegir sino también a construir los trayectos formativos y laborales. A su vez, en dichos trayectos se ponen en juego, cada día, múltiples aprendizajes de diversa índole. Por si quedaba alguna duda, la OV es psicopedagogía.

A partir de estas discusiones, nos propusimos valorizar a la OV como campo profesional de la psicopedagogía y problematizar las elecciones vocacionales de quienes ejercen esta profesión, en función de comenzar a andar y desandar la relación entre estas dos prácticas.

No obstante, cabe aclarar que, si bien existe un modo psicopedagógico de hacer OV, este no es único. Por el contrario, la modalidad de intervención psicopedagógica que se asuma dependerá de la perspectiva psicopedagógica y de OV desde la cual cada profesional se posiciona a la hora de abordar las problemáticas vocacionales. Profundizaremos en estas ideas a partir del siguiente bloque temático.

10. Profundizaremos a lo largo del Cuaderno de Cátedra esta idea.



2. Perspectivas en OV

Conforme a los cambios políticos, económicos, sociales, culturales, científicos y tecnológicos, la OV fue desarrollando diferentes posicionamientos desde los cuales llevar adelante la tarea orientadora. Esto significa que el modo de hacer OV se ha ido transformando en función de las lógicas imperantes de cada momento histórico. De allí que la contextualización se configure como una premisa central en esta asignatura.

En el plano de lo simbólico, es clara la relevancia de considerar las instancias fundacionales en la constitución de las subjetividades, instituciones y prácticas que llevan a cabo las personas. Resulta valioso recuperar las marcas de lo fundacional para comprender el devenir de los procesos y transformaciones.

Por este motivo, realizaremos un recorrido genealógico acerca del desarrollo de la OV, en el cual se reconocen al menos tres momentos a partir de los cuales se fueron configurando diferentes perspectivas de trabajo posible: la perspectiva psicotécnica, la perspectiva clínica y la perspectiva crítica. Si bien cada una de estas perspectivas han surgido en contextos históricos diferenciados, es necesario aclarar que en la actualidad conviven. Es decir, la constitución de una nueva perspectiva no necesariamente

invalida a la anterior, sino que en algunos casos la complejiza mientras que en otros opera como cara contrapuesta, aunque convivan en tiempo y espacio.

Para sistematizar cada una de las perspectivas, recuperaremos una serie de lecturas de diferentes personas con autoría: Adriana Gullco (1998), Marina Müller (2007) Julio Ramón González Bello (2008) y Sergio Rascovan (2005). Algunos de ellos utilizan indistintamente el término perspectiva, modelo o paradigma. Desde el punto de vista de esta UC consideramos que perspectiva y modelo en muchos sentidos pueden resultar análogos, pero que la noción de paradigma, de por sí conlleva un sentido más amplio que, en todo caso, engloba a las otras dos nociones. Les compartimos algunas definiciones y ejemplos que pueden resultar útiles para pensar estos conceptos, aunque debemos tener en cuenta que son conceptos polisémicos, es decir, que portan variados sentidos según quién los utilice y en el marco de qué Epistemología.

Un paradigma, según Edgar Morín (1995), “es un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre un cierto número de nociones o categorías maestras” (p. 99). En este sentido, el pensador plantea que al operar



un paradigma, se privilegian ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, razón por la cual los paradigmas controlan el discurso. Para Morín, los paradigmas son invisibles y nos encontramos sujetos a ellos sin saberlo, es decir, por lo general aplicamos el pensamiento que obedece a un determinado paradigma, sin darnos cuenta que lo hacemos. Por eso, para el pensador resulta fundamental ponerlos en cuestión, aprovechando los momentos en los que el pensamiento ya no tiene éxito en explicar sus observaciones, ya que es cuando se puede interrogarlos y problematizarlos. Posibles ejemplos de paradigmas pueden ser: el paradigma simple, el paradigma complejo, el paradigma positivista.

Cecilia Moise (1998) recupera la noción de modelo como un “conjunto de supuestos conceptuales e ideológicos en los que se fundamentan y constituyen las prácticas y sus estructuras institucionales” (p. 41). Consideramos que esta definición cabe también para la noción de perspectiva. Algunos ejemplos de modelos pueden ser: el modelo social de la discapacidad, el modelo médico-hegemónico, el modelo de la medicina preventiva, el modelo de prevención como práctica social. Por su parte, en psicopedagogía nos remitimos a perspectivas: reeducativa, clínica, crítica. Al hablar de OV, desde esta UC, tomamos la decisión de utilizar la noción de perspectiva.

A través de los aportes de los autores mencionados, desarrollaremos la sistematización de cada una de las perspectivas de OV. En lo que refiere a las características de los contextos históricos de surgimiento de cada perspectiva, se recuperan aportes de otros autores en búsqueda de favorecer enriquecimientos. En líneas generales, sobre cada uno de los períodos, las

contextualizaciones abordan aspectos relativos a lo político, a lo económico, a lo social y al conocimiento científico. También, se detallan las políticas públicas específicas de educación y trabajo así como las vinculadas a los derechos fundamentales de las personas.

Perspectiva Psicotécnica

La perspectiva psicotécnica surge en occidente entre 1910 y 1960, en el marco de un contexto de organización política republicana que fue conquistada a partir de la Revolución Francesa en 1789 para dar fin a las monarquías absolutas. La organización republicana implicó al menos dos grandes transformaciones. Por un lado, permitió la división de poderes, es decir, el poder ya no se concentraba en una sola figura (la del monarca) sino que se dividió en tres estamentos: el Poder Legislativo (encargado de crear las leyes) el Poder Ejecutivo (encargado de ejecutarlas) y el Poder Judicial (encargado de garantizar que se cumplan y de sancionar ante su incumplimiento). Por otro lado, permitió la elección democrática de los representantes de gobierno por parte del pueblo. Esta organización política es la que actualmente se sostiene en la mayoría de los países de occidente. Si tomamos los aportes de Maria Esther Ferroni (2004) podríamos decir que durante este período se configuró el Estado-Nación, comprendido como una “figura abstracta que emerge del consenso de los ciudadanos, miembros de una comunidad determinada por límites geográficos, políticos, económicos e ideológicos” (p.42). Esta figura implicó que los sujetos sean vigilados bajo el dominio del Estado a través de las instituciones. De esta manera, la educación, la salud y la justicia se organizó en sistemas colectivos que fueron coherentes con las políticas que avalaron los principios de igualdad, orden y progreso. Por

ello, se proclamaba la idea de “salud, educación, orden y justicia para todos”, cuya consecuencia fue el progreso general desde la política de poder del Estado (Ferroni, 2004).

Pero volviendo a la Revolución Francesa, este hito marcó también un quiebre en la organización económica, al proponer el traspaso de un capitalismo mercantil a un capitalismo productivo de la mano de la Revolución Industrial. Este proceso comenzó antes de la Primera Guerra Mundial en Inglaterra extendiéndose posteriormente al resto de Europa y finalmente al mundo. A grandes rasgos, supuso el viraje a un tipo de producción mecanizada gracias a los avances tecnológicos que produjeron transformaciones económicas y sociales ligadas a la división del trabajo. Entre ellas, se destacan las referidas al éxodo rural que implicó el traspaso demográfico del campo a las ciudades para la búsqueda de trabajo en nuevos espacios laborales: las fábricas. Estas se encontraban conducidas por sus respectivos dueños, quienes formaban parte de la clase burguesa, mientras que los trabajadores formaban parte de la clase proletaria. Cabe destacar que, en esta época, surgen por primera vez las instituciones destinadas a la defensa de los derechos de los trabajadores: los sindicatos.

Durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918) la OV fue definida como orientación profesional y surgió como respuesta al desempleo y la escasez de personal en distintas actividades, después de la ruptura a nivel social que significó dicha guerra (Gullco, 1998). Dentro de este período, además, se destaca la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como hecho histórico a nivel mundial y, tras su finalización, el comienzo del enfrentamiento político e ideológico entre EE.UU y la Unión Soviética, denominado Guerra

Fría, cuya significación supuso la disputa entre el sistema capitalista y el comunista.

Ahora bien, veamos las particularidades de los acontecimientos mencionados hasta aquí en nuestro país. En Argentina, la Revolución Industrial tuvo su fuerte impronta de la mano del gobierno de Juan Domingo Perón (primera presidencia entre 1946-1952 y segunda presidencia entre 1952-1955). Según la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el Instituto Espacio para la Memoria (2011), el Estado tuvo una fuerte participación en la regulación de la economía durante la política peronista, lo que permitió la consolidación de la figura del Estado Benefactor. Su intervención estabilizó la economía al incrementarse los niveles de empleo y de producción mediante el aumento del consumo interno y del gasto público. Se buscó la redistribución de los ingresos a favor de los sectores populares y el pleno ejercicio de ciertos derechos tales como el acceso a la educación y a la salud pública. Además, se reglamentaron los convenios colectivos de trabajo, el estatuto del peón, el salario mínimo vital y móvil y las vacaciones pagas. A su vez, fue un tipo de Estado que fomentó el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura.

Sin embargo, desde 1951 sectores cívico-militares antiperonistas desarrollaron actos terroristas a través de los denominados comandos civiles. La crisis política terminó de consolidarse tras la muerte de la primera dama Eva Duarte de Perón en el año 1952. En junio de 1955 la aviación naval bombardeó la Plaza de Mayo, dejando un saldo de alrededor de 360 muertes y centenares de heridas, con el objetivo de derrocar a Perón. El golpe de Estado se concretó en septiembre de ese mismo año de la mano del General Eduardo Lonardi, quien luego fue reemplazado por Pedro



Eugenio Aramburu, hasta 1958. Durante esos años, “se derogó la Constitución Nacional reformada en 1949 y se modificaron la mayoría de las conquistas sociales logradas por el movimiento obrero durante el gobierno peronista” (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos e Instituto Espacio Para la Memoria [APDH] e [IEPM], 2011, p. 18).

Con el partido peronista aún proscrito, su electorado apoyó la candidatura de Arturo Frondizi, candidato de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) en las elecciones nacionales de 1958. Las políticas desarrollistas que se impulsaron tenían como objetivo el desarrollo de industrias básicas como el petróleo, la siderurgia y maquinarias. Durante el gobierno de Frondizi (1958-1962) se crearon las escuelas técnicas. La llamada tecnocracia, consistía en el desarrollo del país a través de la ciencia y la técnica. Sin embargo, en menos de un año el modelo desarrollista fue interrumpido por la imposición de ciertos grupos de poder lo que derivó en un cambio radical, expresado en la asunción de Álvaro Alsogaray, en 1959, como Ministro de Economía. El giro radical de las políticas económicas y sociales tuvo su respuesta en las urnas en las elecciones legislativas de 1960, ya que Perón llamó a votar en blanco, evidenciando la ruptura de la alianza. (APDH e IEPM, 2011).

Ahora bien, en lo que respecta al conocimiento científico y su formalización es fundamental considerar que el paradigma imperante durante este período fue el Positivismo, movimiento filosófico que se consolidó en la Modernidad como un paradigma de pensamiento basado en la producción de conocimiento científico. Este movimiento configuró los pasos a seguir para que un conocimiento sea considerado verdadero a partir

del método científico (planteo del problema, hipótesis, experimentación, resultados, conclusiones). Es decir, propuso el estudio de la realidad a partir de la observación empírica. Como se anticipó anteriormente, cuando hablamos de paradigma de pensamiento, nos referimos a una manera de ver el mundo a partir de ciertas relaciones lógicas que se ponen en juego y que gobiernan un tipo de discurso, en este caso, relaciones lógicas de tipo lineales, reduccionistas, ligadas a la parcialización y a la fragmentación; lo que Edgar Morín (2004) denomina paradigma simple. Por esto, durante este período, las comunidades científicas tuvieron que posicionarse desde el paradigma positivista para producir conocimiento y que éstos sean reconocidos como verdaderos, incluidas las Ciencias Sociales.

Bajo el predominio del Positivismo, la noción de disciplina tomó relevancia. En su trabajo de residencia, las Lic. Luciana Ochnio y Ianina Wolff (2006) seleccionan los aportes de algunos autores (Denise Najmanovich 1998, Nora Elichiry 1987, Marcelo Esses y Alejandro Pelisch 1994) para diferenciar ciertas categorías conceptuales propias de la epistemología, es decir, que aluden al modo en el que se producen y relacionan los saberes. Así, las autoras reconstruyen la noción de disciplina comprendiéndola como un área cognitiva o campo de conocimientos sistematizados mediante una lógica específica que tiende a la autonomía y a la delimitación de fronteras. Como tal, se pregona la ilusión de un saber acabado, es decir, de un todo sin falta. Las concepciones positivistas de la ciencia moderna dividieron y organizaron el conocimiento en compartimentos estancos, bajo la lógica de un paradigma lineal y simplista, desplegándose el proceso de hiper especialización. Desde esta concepción, cada disciplina debe contener los

siguientes elementos propios: objeto de estudio, marcos conceptuales y métodos.

En este escenario se inicia el proceso de sistematización de la Psicología como rama de conocimiento para pensar a la humanidad. En Argentina, este proceso comienza a concretarse a partir de la década del '50 mediante la creación de la primera carrera de Psicología en la ciudad de Rosario (Alejandro Dagfal, 2011). Asimismo, se crea la carrera terciaria de Asistente Educacional, cuyos egresados, junto a los asistentes sociales, cumplían actividades en las escuelas primarias provinciales (Müller, 2007). En lo que respecta a los datos específicos de la OV, "en nuestro país, existen antecedentes de trabajo en orientación vocacional desde 1925" (Gullco, 1998, p.16). A partir de 1949, tal como lo expone Müller (2007), se alude al término Orientación Profesional como la función social que el Estado debe promover para que los individuos desarrollen sus aptitudes en roles profesionales, impulsando el progreso social. Durante ese año se creó la Dirección de Orientación Profesional en la Provincia de Buenos Aires, cuya denominación cambió en 1956 a Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar con dependencia en el Ministerio de Educación provincial. No obstante, la orientación profesional a cargo del estado no alcanzó a formalizarse en políticas públicas concretas. La OV como práctica se desarrolla predominantemente en los espacios laborales de esta época, es decir, en las fábricas (Müller, 2007), aunque se desplegaba de manera poco sistemática. Podría nombrarse como referente de esta perspectiva a Frank Parsons, quien creó el *Boston Civic Service House* de Massachusetts en Estados Unidos, donde se habla de OV por primera vez (Gullco, 1998) con el término *choosing a vocation* (Rascovan, 2005). Sin embargo, existen escasas produc-

ciones escritas que sistematizan las prácticas de esta época.

Bajo la hegemonía del Paradigma Positivista, los marcos teóricos que sustentan a la perspectiva psicotécnica son: la Psicología Diferencial y Experimental, la Sociología Laboral, las Teorías Factoriales, el Conductismo y la Psicometría. En este marco, el método que se utiliza es el método experimental, que implementa las siguientes técnicas e instrumentos: evaluación psicodiagnóstica, aplicación de tests y estudios psicométricos. En lo que respecta a la evaluación psicodiagnóstica, se valora el perfil psicológico de cada individuo a través de la psicometría, para luego confrontarlo con las ofertas tanto educativas como laborales y proponer carreras o trabajos posibles. Los tests son utilizados para medir habilidades en la velocidad de escritura, la comprensión verbal, el léxico, la habilidad numérica, la capacidad de solucionar problemas o las capacidades visoespaciales. Por su parte, los estudios psicométricos, basados en la aplicación de pruebas estandarizadas, iguales para todos, buscan direccionar a cada individuo.

Desde esta perspectiva, la vocación es entendida como el conjunto de habilidades, capacidades y aptitudes susceptibles de ser medidas a partir de las técnicas psicométricas, con el objetivo de demarcar cierto perfil y, a partir de esto, asesorar al individuo para un puesto adecuado de trabajo. Como se evidencia, resulta un emergente del encuentro entre las aptitudes y habilidades de los individuos con los requerimientos de los puestos de trabajo. Asimismo, esta noción asume un sentido lineal y estable, lo que significa que la vocación se sostiene a lo largo de toda la vida, sin transformaciones. Lo anterior puede explicarse dadas las condiciones del contexto de



surgimiento de esta perspectiva, atravesado por la estabilidad que estuvo otorgada por la Modernidad. Por lo general, las personas sostenían sus trabajos a lo largo de la vida, ya que estaban dadas las condiciones políticas, económicas y sociales para que así sea; había un Estado que lo garantizaba, a diferencia de los tiempos actuales posmodernos signados por la incertidumbre, la inestabilidad y el libre mercado.

De esta manera, las prácticas orientadoras respondían a las exigencias capitalistas-industriales de la época, ya que buscaban ajustar al individuo al orden social preestablecido, es decir, se trataba de una práctica adaptativa, reduccionista, mecánica y descontextualizada. Cabe aclarar que es posible arribar a esta caracterización de las prácticas orientadoras, al contar en la actualidad con el desarrollo de otro tipo de teorías que nos permiten pensarlo de esta manera.

Hablamos de prácticas de asesoramiento sobre los trabajos o carreras más adecuadas para cada individuo, centradas en qué actividad realizar. En este sentido y conforme a los postulados tayloristas, las prácticas orientadoras pretendían ubicar al “hombre apropiado en el lugar adecuado”¹¹ (Gullco, 1998). Los objetivos específicos estaban ligados a medir capacidades, habilidades y aptitudes en un diagnóstico del perfil psicológico individual, confrontar este perfil psicológico con las ofertas del sistema productivo e indicar una serie de actividades posibles consistentes con

11. Como puede apreciarse, la autora recupera la idea de “hombre” aludiendo al postulado taylorista desde el cual se privilegia el lugar que ocupaban las personas de género masculino. Durante esta época, el lugar de las mujeres y disidencias como personas trabajadoras en las fábricas era ciertamente invisibilizado.

dicho perfil, capacitar para obtener mano de obra calificada.

En la época en la que surge esta perspectiva, se trabajaba con alumnos de los últimos años de primaria, ya que todavía no era obligatorio el nivel educativo secundario. Gran parte de los niños, al finalizar la primaria, ingresaban a la cadena de trabajo familiar o a aprender algún oficio. También eran destinatarios de las prácticas orientadoras desempleadas y personas trabajadoras insertas en fábricas, con el objeto de ubicarles en el puesto donde mejor y mayor productividad pudieran tener.

Si se revisa la escritura de este apartado, notarán el uso frecuente del término individuo en lugar de sujeto¹². Durante la etapa de surgimiento de esta perspectiva, la categoría conceptual de sujeto, en términos psicoanalíticos, no existía como tal. A tono con las teorías biologicistas, desde esta perspectiva se aludía a la noción de individuo, considerado como una entidad aislada, extraída de su entorno social, histórico, cultural, económico, familiar; es decir descontextualizado y estandarizado. En el marco del abordaje

12. Las categorías conceptuales de individuo y sujeto, aunque provengan de campos disciplinares diferenciados, son producto de la Modernidad. Como tal, contienen una gran carga de género situada en lo masculino puesto que no existe un equivalente en femenino (individua/sujeta). Si bien el presente cuaderno adhiere al uso de lenguaje inclusivo no sexista, estas categorías conceptuales se constituirán en la excepción, con el objetivo de sostener el sentido otorgado por los autores a las mismas. No obstante, considerando la relevancia que adquiere la categoría conceptual de sujeto para la perspectiva crítica (posicionamiento asumido por el equipo docente), añadiremos la letra e a los artículos y/o pronombres que lo acompañen.

orientador, el individuo ocupa un lugar pasivo y objetivado que se limita a responder preguntas y esperar resultados.

Los orientadores¹³, eran docentes, abogados, empleados públicos y con formación mercantil, economistas, asistentes educacionales, orientadores profesionales. En el marco de los abordajes orientadores, los POV asumían un lugar activo y protagónico de expertos asesores, poseedores del saber.

Perspectiva Clínica

En Argentina, esta perspectiva se desarrolla entre 1960 y 1990 a partir del advenimiento del Psicoanálisis. Teniendo en cuenta que durante este período no se generaron grandes rupturas que implicaran transformaciones significativas a nivel mundial (la organización política, económica y social sostiene la lógica del período anterior), nos detendremos en algunos aspectos fundamentales que hacen al contexto histórico de nuestro país.

Durante este período, al igual que en el anterior, Argentina estuvo gobernada por diferentes mandatarios quienes en algunas circunstancias asumieron el poder de manera democrática y en otras de manera autoritaria, no constitucional. A continuación, nos detendremos en algunos períodos por resultar fundamentales para la historia de nuestro país. Para ello, nuevamente retomaremos los aportes de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el Instituto Espacio Para la Memoria (2011).

En 1962 tuvo lugar el cuarto golpe de Estado, de la mano del general Raúl Poggi quien luego fue reemplazado por José María Guido. Allí, transcurrió una etapa de división dentro del Ejército, dada por dos fracciones que sostenían ideas diferenciadas sobre el movimiento peronista. La derrota de uno de los grupos trajo aparejado el compromiso de organizar elecciones libres, sin que el peronismo pudiera participar.

En 1963, asume el radical Arturo Illia. No obstante, en 1966, el general Juan Carlos Onganía encabezó el quinto golpe de Estado del siglo. Hubo dos importantes frentes de resistencia contra el gobierno de facto: el movimiento obrero (con líderes sindicalistas antiburocracia que resistían a las concesiones perjudiciales para las reivindicaciones de aquellos sectores a los que representaban) y la Universidad junto con el movimiento estudiantil. Ambos sectores vieron coartados sus derechos y fueron perseguidos a través de diferentes procedimientos.

Las alianzas que se configuraron entre el sector obrero con los estudiantes herederos de la Reforma Universitaria del '18 tuvieron el apoyo de amplios sectores populares, lo que se tradujo en expresiones tales como el Cordobazo de 1969.

La consecuencia de esta resistencia popular, fue la caída de Onganía y sus posteriores reemplazos en tiempos acotados: primero por el General Marcelo Levingston y luego por el General Alejandro Agustín Lanusse. Este último condujo a elecciones en las que participó nuevamente el peronismo, pero sin que la fórmula pudiera estar encabezada por Juan Domingo Perón.

Fue así que en 1973 asumió el presidente electo Héctor Cámpora, quien renunció para

13. Actualmente denominados profesionales de la orientación vocacional (POV).



forzar una nueva elección que llevaría a la presidencia por tercera vez a Juan Domingo Perón. Tras la muerte de Perón asumió la presidencia María Estela Martínez de Perón, quien llevó a su máximo poder a José López Rega, nombrándolo Ministro de Bienestar Social. En sus oficinas funcionaba el grupo parapolicial conocido como la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), a través de la cual se cometieron asesinatos y campañas intimidatorias que generaron gran cantidad de exilios.

En este escenario, el 24 de marzo de 1976 se consolida el último golpe militar, cuyo encabezamiento lo ocupó una junta militar compuesta por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y Orlando Ramón Agosti. Como sabemos, esta última intervención militar constituyó la más violenta y represiva de nuestra historia.

Es importante aclarar que esta no fue una experiencia aislada. Por el contrario, recibió apoyo y financiamiento de Estados Unidos, al igual que otras dictaduras de la región. En el marco de la Guerra Fría, la gran potencia coordinó estas iniciativas a través del Plan Cóndor, estrategia destinada a promover terrorismo de estado y, de esta manera, evitar el alineamiento de los países latinoamericanos con la Unión Soviética.

Tras establecerse en el poder, el gobierno militar inició una persecución en la que interrogó, torturó y ejecutó a miles de personas en centros de detención clandestinos. Se disolvió el Congreso de la Nación, se suspendieron las libertades ciudadanas, se estableció la pena de muerte para los subversivos, fue removida la Corte Suprema de Justicia, las universidades y los sindicatos obreros fueron intervenidos y se formó un órgano de censura para los medios de comunicación.

Asimismo, muchos recién nacidos fueron secuestrados para ser entregados a familias de militares o allegados.

A nivel político, el objetivo de este proceso era la imposición de un modelo de Nación acorde a los valores occidentales y cristianos. Pero a su vez, el proceso permitió instalar las bases de un modelo económico de apertura que produjo poco a poco el desmantelamiento de la industria nacional y el predominio de la especulación financiera al servicio de ciertos grupos acotados, de la mano del ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz. Este plan fue premeditado con la complicidad y participación de sectores del poder económico, la Iglesia católica, el Poder Judicial, el poder político, y ciertos medios de comunicación.

A partir de 1977, las madres de las víctimas y desaparecidas comenzaron a protestar de manera pacífica en la Plaza de Mayo, marchando en círculo y portando en sus cabezas pañuelos blancos como símbolo de lucha por la memoria, la verdad y la justicia.

A principios de los '80, el desgaste público y los abusos generados por Videla hacia personas civiles despertaron la indignación de la comunidad internacional y generaron nuevas muestras de resistencia que se sumaron a la lucha de los organismos de derechos humanos y sectores combativos de la comunidad. En este contexto de crisis, durante 1981, asumió el General Roberto Eduardo Viola. Sin embargo, en diciembre de ese mismo año, asumió con cargo homónimo Leopoldo Galtieri, quien invadió las islas Malvinas en un intento por perpetuar el poder, durante 1982. La derrota en esta guerra en la que murieron cientos de jóvenes, la constante presión

internacional y la situación económica del país obligó a la Junta Militar a convocar a elecciones.

En 1983, Argentina recupera la democracia. Durante su periodo, el presidente Raúl Alfonsín dispuso investigar los crímenes de lesa humanidad de la dictadura creando la CONADEP, ente que produjo un informe titulado Nunca Más. Las tres primeras juntas militares fueron enjuiciadas y algunos de sus miembros condenados. No obstante, por presión militar, comenzaron a sancionarse las leyes de impunidad: obediencia debida y punto final.

Otra decisión política del mandatario fue la de reformar la ley sindical de la dictadura, aunque sin consultar con los sindicatos, lo que desencadenó un gran conflicto con estos sectores. La reducción del salario real en un contexto de alta inflación, así como el aumento del desempleo y del trabajo no registrado en el marco de planes de ajuste diseñados por el Fondo Monetario Internacional, crearon las condiciones de un grave conflicto social que se mantuvo durante la mayor parte de este periodo. En cuanto a la política exterior, en 1984 se puso fin a la disputa limítrofe con Chile sobre el canal de Beagle y en 1985 se asentaron las bases para iniciar el proceso de integración regional que se concretaría en 1991 con el nombre de Mercosur. En 1989, después de las elecciones presidenciales y afectada la gobernabilidad del país por un proceso hiper inflacionario, Alfonsín entregó el mando seis meses antes a Carlos Menem del Partido Justicialista.

El hito histórico que marca la finalización de esta etapa a nivel mundial es la victoria del capitalismo, con la finalización de la Guerra Fría cuyo símbolo es la caída del Muro de Berlín en 1989.

A continuación, nos adentraremos en los avances del conocimiento científico y su formalización. Este periodo se caracterizó por el desarrollo del paradigma interpretativo, según Ricoy Lorenzo Carmen (2006) comprendido como una alternativa a las limitaciones del paradigma positivista en el campo de las Ciencias Sociales.

Este paradigma tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, etc. Sus impulsores surgen de la escuela alemana y se considera a Husserl su fundador. Entre sus autores más representativos están: Dilthey, Baden, Berger, Shutz, Mead, Blumer, Lukman, etc. (Ricoy, 2006, p. 16).

De los aportes de Pérez Serrano Gloria (1994), la autora recupera algunas características distintivas de este paradigma: por un lado, podría decirse que las reflexiones en y desde la praxis constituyen a las teorías. Es decir, la realidad se construye a través de significados e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, a través de una interacción con los demás y dentro de un contexto determinado. Por otro lado, se comprende la realidad desde las propias creencias, valores y reflexiones, ya que se considera que el conocimiento no es neutral sino relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua. En este sentido asume especial importancia las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno. En el marco del paradigma interpretativo, se consolida el Psicoanálisis.

Sin embargo, teniendo en cuenta que los paradigmas conviven, el paradigma positivista aún gobernaba las lógicas de pensamiento. Por este motivo, se profundiza el proceso de hiper



especialización a partir del cual la ciencia se compartimenta para estudiar porciones de la realidad cada vez más acotadas y lograr mayor especificidad en cada área del saber. Lo anterior generó un impacto significativo en la educación superior, que se tradujo en cierta diversificación de la oferta educativa.

En este marco, uno de los hechos fundamentales del proceso de formalización de la OV como práctica profesional, tuvo que ver con la creación de las carreras de Psicología y Psicopedagogía en distintos puntos del país. Asimismo, se destacan los siguientes acontecimientos significativos: en 1965 se llevan a cabo las Primeras Jornadas Argentinas de OV. En 1971, Rodolfo Bohoslavsky, principal referente de esta perspectiva, escribió el libro *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*, una obra trascendental para las prácticas orientadoras en nuestro país. A su vez, durante este período la OV se desarrolló en múltiples ámbitos (público, privado, educativo, hospitalario, comunitario) lo que permitió concretar intercambios que dieron lugar a jornadas, congresos y seminarios. Por último, en 1984 surge la Asociación de Profesionales de la Orientación Vocacional (APOV) que luego en 1986 dio lugar a la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA) entidad actualmente vigente que nuclea a orientadores de todo el país.

En el marco del Paradigma Interpretativo, los marcos teóricos que sustentan esta perspectiva son el Psicoanálisis (Sigmund Freud), la Psicología Evolutiva (Melanie Klein) y Psicología Social (Enrique Pichon-Rivière). Resulta necesario aclarar que cuando hablamos de Psicología Evolutiva lo hacemos en el marco del Psicoanálisis, dentro de lo que se conoce como la Escuela Inglesa, representada por M. Klein (1882 - 1960).

A continuación, enunciaremos ciertos conceptos teóricos fundamentales que se retoman de algunos de estos marcos teóricos. Del Psicoanálisis, son relevantes los desarrollos sobre la constitución, organización y funcionamiento del aparato psíquico; las estructuras psíquicas (neurosis, psicosis, perversión) y la modalidad de vínculos con los objetos. De la Escuela Inglesa, en el marco de la Psicología Evolutiva, se recupera el concepto de identidad y sus modos de constitución a partir de las identificaciones, como también los procesos de duelos que se atraviesan en la adolescencia.

Como el concepto de identidad resulta fundamental para comprender esta perspectiva, aportamos aquí una breve definición. Según Fernández Mouján Octavio (1986), la identidad es la autopercepción conformada sobre la base de tres sentimientos básicos que se despliegan en relación a todas las áreas de la experiencia (mente, cuerpo y mundo externo): la *unidad* está basada en la necesidad del Yo de integrarse y diferenciarse en el espacio como una unidad que interactúa. La *continuidad* surge de la necesidad del Yo de integrarse en el tiempo, es decir, de ser uno mismo a través del tiempo. La *misimidad* parte de la necesidad de reconocerse a uno mismo en el tiempo (área mente) y en el espacio (área cuerpo) aunque también se extiende a la necesidad de ser reconocido por los demás. La *identidad* se construye en base a las identificaciones y se espera que al culminar la adolescencia se alcance su logro acabado.

En consonancia con este marco teórico-epistemológico, el método utilizado es la estrategia clínica operativa o método clínico operativo que toma en cuenta la singularidad de cada sujeto y su situación de consulta. De allí que la técnica

privilegiada sea la entrevista clínica operativa, que habilita un espacio de escucha e interacción entre POV y consultante. Esta es posible a partir del establecimiento de un encuadre que pauta aspectos del contrato de trabajo: día, lugar, horario, honorarios y, principalmente, objetivos y modalidad que asume la tarea. Asimismo, resulta fundamental atender a los diversos lenguajes (despliegue discursivo, lenguaje no verbal, silencios) que instrumenta cada sujeto para dar a conocer su problemática vocacional y los aspectos de su constitución identitaria en tensión. A su vez, este método contempla los aspectos transferenciales y contratransferenciales. Si bien profundizaremos más adelante en torno a estos aspectos, en lo que refiere a lo contratransferencial, en particular, quisiéramos aclarar que el método requiere una reflexión que hace a la ética profesional. Es decir, por parte de los POV se torna preciso el análisis profundo de su implicación personal en el proceso de acompañamiento al sujeto que consulta, en función de instrumentalizar los fenómenos contratransferenciales de manera adecuada. Para ello, se implementan una serie de acciones éticas específicas, tales como: el análisis personal, la supervisión, la derivación y la formación permanente.

La vocación es entendida como la respuesta al ¿por qué elijo o me vinculo con tal o cual objeto vocacional (estudio o trabajo)? La pregunta vinculada al ¿por qué? remite a aspectos inconscientes. En este sentido, se relaciona con el concepto freudiano de sublimación, el cual implica la vehiculización de la libido (energía psíquica) hacia actividades socialmente aceptadas. En esta misma línea, los psicoanalistas kleinianos utilizan el concepto de reparación para explicar cómo los sujetos reparan objetos internos dañados en la fantasía, a través de actos externos que ejecuta

el yo en algún quehacer. Esto quiere decir que los sujetos eligen objetos vocacionales que tienen que ver con ellos mismos.

La vocación se construye, aunque de una vez y para siempre, vinculada a la identidad personal, vocacional y ocupacional que se logra con la culminación de la adolescencia. La *identidad ocupacional* es entendida como la autopercepción a lo largo del tiempo, en términos de roles ocupacionales. Mientras que la *identidad vocacional* expresaría los motivos (conscientes e inconscientes) y el tipo de vínculo que los sujetos establecen con los objetos vocacionales.

A diferencia de la perspectiva psicotécnica, centrada en qué actividad realizar, las prácticas orientadoras encuadradas desde esta perspectiva se focalizan en quién soy y en cómo elijo, para luego pensar qué actividad realizar.

Desde la perspectiva clínica se concibe al estudio y al trabajo como actividades de los sujetos adultos, cuya posibilidad de vincularse con ellas y llevarlas a cabo constituyen indicadores de salud al otorgar un lugar social y simbólico en el mundo. La mirada está puesta en los sujetos y no en el desarrollo productivo. El eje de la práctica es la salud mental. Se trata de abordajes clínicos - asistenciales, ya sean individuales o grupales.

De esta manera, el objetivo general de las prácticas orientadoras es acompañar el logro de la identidad vocacional y ocupacional del sujeto que consulta. Los objetivos específicos pueden enumerarse de la siguiente manera: facilitar el proceso de elección de los objetos vocacionales asistiendo al sujeto en el reconocimiento de su propia posición subjetiva (en tanto sujeto deseante) que puede proyectarse hacia el futuro;



acompañar en los momentos de transición a construir un proyecto personal vinculado con estudios y/o trabajos para insertarse socialmente; colaborar con los procesos de concientización de los aspectos inconscientes que se juegan en las elecciones vocacionales; acompañar a los sujetos a descubrir quiénes son y cómo eligen para luego pensar en qué tipo de trabajo/profesión desempeñar; ofrecer alternativas para pensar un proyecto de estudio y trabajo que no resulte ajeno, sino que promueva la posibilidad de comprometerse y reconocerse en lo elegido, posibilitando así autorizarse en la toma de decisiones como propias; asistir en la toma de decisiones sobre estudios y trabajos en búsqueda de un equilibrio entre el principio de placer y el principio de realidad.

Desde esta perspectiva, se trabaja fundamentalmente con adolescentes, estudiantes que se encuentran finalizando el nivel secundario en transición hacia un nivel educativo de educación superior.

A diferencia de la perspectiva anterior, ya no se concibe a la persona como individuo sino como sujeto único, particular, singular, histórico, irreplicable. Se trata de un sujeto de deseo, mediatizado por el inconsciente y sujetado a la cultura. En cuanto a lo contextual, si bien Freud aportó producciones potentes para pensar su papel fundamental en la constitución psíquica¹⁴, dicha impronta no se tradujo de manera significativa en las prácticas. Al respecto, Sergio Rascovan (2005) refiere en cuanto a la perspectiva clínica que “a pesar de haber nacido como un modo de ruptura, cierta estrategia clínica

quedó encapsulada en categorías inspiradas en un psicoanálisis tan rígido y mecanicista como la práctica a la que pretendía combatir” (p. 143). En este sentido, el contexto es considerado como una invariante funcional, es decir, se recupera en términos de mera influencia. Por su parte, en lo que refiere al lugar que ocupan los sujetos en los abordajes orientadores, podría decirse que asumen posicionamientos activos y protagónicos.

Los POV son profesionales de la salud: psicólogos, psicopedagogos (habilidades para abordajes clínicos-asistenciales) y, eventualmente, otros profesionales tales como educadores, pedagogos, sociólogos y personas que ejercen el trabajo social en prácticas de prevención, que por lo general, son aisladas y poco sistematizadas. Los POV son también concebidos como sujetos que en el abordaje orientador se posicionan como acompañantes desde un lugar activo (escuchan, observan, intervienen) aunque no protagónico.

Algunas de las producciones teóricas y referentes argentinos más importantes de esta perspectiva son: *La Orientación Vocacional. La estrategia clínica* (1971) de Rodolfo Bohoslavsky; *Descubrir el camino* (1994) y *Orientación Vocacional: Aportes clínicos y educacionales* (1986) de Marina Müller; *Orientación Vocacional como proceso* (1987) de Ángela López Bonelli; *Educación, Orientación Vocacional Ocupacional* (1977), *Los temas de la orientación* (1994), *Dime cómo eliges* (1998) y *Salud y enfermedad ocupacional* (2000) de Silvia Gelvan de Veinsten.

Perspectiva Crítica

El primer dato significativo sobre esta perspectiva es que se constituye sobre la base de la pers-

14. Psicología de las masas y análisis del Yo (Freud, 1921) y Malestar en la cultura (Freud, 1930).

pectiva anterior. Es decir, gran parte de los aspectos de la perspectiva clínica se sostienen también desde este posicionamiento, aunque suelen proponerse enriquecidos o complejizados. Algunos de ellos también han sido replanteados de manera diferencial. Por este motivo, a lo largo del desarrollo de esta perspectiva iremos dando cuenta cuáles son los aspectos de la perspectiva clínica que se reformulan y cuáles son los que se profundizan o enriquecen.

Ahora sí, comencemos con el recorrido por la perspectiva crítica, retomando las características del contexto en el que surge. Tanto a nivel mundial como en nuestro país, el desarrollo de esta perspectiva puede ubicarse desde 1990 hasta la actualidad. En 1989 finaliza la Guerra Fría con la caída del Muro de Berlín, trayendo las siguientes consecuencias: Estados Unidos se convierte en la única potencia mundial, se derrumba el comunismo, se disuelve la Unión Soviética, se amplía la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) como fuerza militar estadounidense y se multiplican las guerras residuales.

A partir de 1990 comenzó un proceso de transformación del capitalismo productivo que derivó en lo que conocemos como neoliberalismo. En este sistema político y económico las empresas privadas de forma libre deciden el precio de alimentos, medicinas y servicios. Es decir, el mercado desplaza al Estado como el principal regulador de las políticas públicas en los diferentes sectores, ubicándose en la centralidad la economía por sobre la política. Así fue como se implementó la privatización de los servicios esenciales (como la salud, la educación, el transporte, etc) y la reducción del gasto público.

Algunos pensadores caracterizan a este momento histórico a partir de la idea de incertidumbre a diferencia de la estabilidad que proponía la Modernidad otorgada por la figura fuerte del Estado. Su desplazamiento produce tal crisis en las instituciones que las consecuencias a nivel social son de suma gravedad: individualismo, competencia, exclusión, profundización de la pobreza y las desigualdades sociales, flexibilización y precarización laboral.

El capital económico y el consumo se posicionan como los valores fundamentales. Dice María Esther Ferroni (2004): “El ser de los individuos no garantiza su existencia, sus derechos, posibilidades sino el tener capital” (p. 48). Esto, socialmente, produjo la disolución del sentido de pertenencia a lo colectivo para dar paso a la individualidad, entendida como la tendencia de una persona a actuar de acuerdo a su propia voluntad, sin contar con la opinión de los demás. El individuo confía en sí mismo, su seguridad está muy por encima de los intereses colectivos. Se encuentra inmerso en una sociedad consumista que busca satisfacción y cada vez más rápido. Los trabajadores pasan de un trabajo a largo plazo a un trabajo inmediato, donde ya no importa la durabilidad, ni los vínculos personales, sino que solo importa la gratificación instantánea.

Ahora bien, este tiempo histórico se encuentra caracterizado por un eje transversal que es la globalización. Según María Victoria Flores (2016) ésta alude a un proceso económico, político, social, tecnológico y cultural a escala planetaria que implica el acrecentamiento de la conexión, comunicación e interdependencia entre las naciones a partir de las redes informáticas y las nuevas tecnologías de telecomunicaciones que han puesto en contacto a poblaciones y merca-



dos geográficamente distanciados. Este proceso ha generado desigualdades entre los países del mundo haciendo que las economías más potentes se vean beneficiadas al poder expandirse sin limitaciones, mientras que los países en vías de desarrollo tienen menos capacidad financiera, lo que provoca un desequilibrio económico a nivel mundial. Además, las empresas multinacionales han trasladado sus centros de producción a los países en vías de desarrollo donde la mano de obra y la materia prima es mucho más rentable para la empresa, fomentando la precarización laboral (Flores, 2016).

En Argentina, durante el período posmoderno se desarrollaron gobiernos democráticos en todos los casos. Algunos de ellos con propuestas de un proyecto de país con regulación casi exclusiva del mercado y otros con propuestas de un proyecto de país con mayor intervención y presencia del Estado. Recuperaremos las ideas de Hugo Quiroga (2005) para describir algunas características fundamentales de ciertos períodos.

El fin de la Guerra Fría impuso la tendencia a la globalización de la economía. Ante las exigencias del mercado internacional, según el discurso neoliberal, el crecimiento dependía de la capacidad para participar en un sistema integrado de producción transnacional. De esta manera, el gobierno de Carlos Menem instaló una economía de mercado, delineando objetivos de un programa neoliberal. Paradójicamente, el mismo partido que en la década del '40 había fortalecido la soberanía nacional y ampliado tanto funciones como competencias del Estado, comenzaba a dismantellarlo.

Menem lideró una nueva convergencia política con el apoyo de algunos sectores de su

partido y de la derecha conservadora (grandes empresarios, economistas liberales, partidos conservadores, la Iglesia tradicional y los medios de comunicación más importantes). De manera progresiva, fue creciendo la disposición de la sociedad a confiar en las respuestas del nuevo gobierno. Sin embargo, un sector del justicialismo ofreció resistencia a las anunciadas medidas de ajuste.

En la transición política, la subordinación del poder militar al poder civil se tornó una condición necesaria. Para ello, se implementaron dos etapas de indultos: los de 1989, cuyo beneficio alcanzó a guerrilleros y a militares comprometidos en la violación de derechos humanos, en las rebeliones durante el gobierno radical y en la guerra de Malvinas; y los de 1990, a partir de los cuales se liberaron a los comandantes y a otros militares. Así, se clausuró la posibilidad de proseguir con los juicios y de mantener las sentencias condenatorias de los responsables de los genocidios para terminar con las sublevaciones militares.

Por su parte, el problema económico demandó una reestructuración del Estado cuyas medidas se prolongaron en el tiempo. Se registran dos etapas en el proceso de reformas estructurales.

La primera transcurrió entre 1989 y 1996 y se caracterizó por el sistema de convertibilidad, las privatizaciones y la caducidad de los regímenes de promoción industrial. Veamos cómo se desarrolló: Menem asumió como presidente en medio de una carrera de precios. Tanto la devaluación como la hiperinflación suponían pérdida de confianza en la moneda nacional. El descontrol monetario y el colapso fiscal creaba condiciones de malestar cuya manifestación tomaba forma de estallidos sociales. En ese contexto, el manda-

tario debía recuperar la credibilidad resolviendo dos problemas fundamentales: la debilidad de la autoridad política y la pérdida de legitimidad de la moneda (Quiroga, 2005).

Ante la urgente necesidad de producir cambios económicos sustanciales, la respuesta fue reclamar poderes excepcionales. De esta manera, el Congreso de la Nación transfirió nuevas atribuciones y competencias al Poder Ejecutivo que ampliaron la esfera de actuación del presidente.

En medio del desorden económico y financiero, la moneda nacional perdió el carácter de unidad estable de referencia y fue reemplazada por el dólar, lo que generó pánico financiero y corridas bancarias. En estas condiciones, durante 1991 se nombra a Domingo Cavallo como Ministro de Economía, quien promueve la sanción de la Ley de Convertibilidad. La misma incorporó un sistema monetario que estableció paridad, uno a uno, del peso con el dólar. Simultáneamente, se le otorgó autonomía al Banco Central como parte de las reformas. Al restablecer la confianza en la moneda, la convertibilidad redujo la inflación y restauró la estabilidad macroeconómica, desapareciendo la causa principal del desconcierto y el desánimo de los ciudadanos. No obstante, el potencial democratizador estuvo en la estabilidad de la moneda, y no en los mecanismos de mercado. Hacia 1995, se hicieron evidentes los límites de la convertibilidad a partir de otras problemáticas: el crecimiento sostenido, la pérdida de competitividad comercial, el déficit fiscal y el alto desempleo.

La segunda etapa inició en 1996 y se extendió hasta 1999, con la finalización del mandato de Menem. Su propósito estuvo orientado a continuar con las privatizaciones de la primera

etapa, la reconversión laboral para empleados públicos y reformas destinadas a la desregulación del sistema laboral y del sistema de salud (Quiroga, 2005).

Esto provocó un quiebre en la relación con el sector sindical, el cual se constituyó como opositor en un escenario de altas tasas de desempleo, injusta distribución del ingreso y desigualdades sociales. El Poder Ejecutivo no encontró en el parlamento el apoyo para dar curso al proyecto de flexibilización laboral.

En síntesis, las privatizaciones indiscriminadas fueron el eje de la política menemista. Es decir, no se puntualizó cuáles de las tareas públicas podían delegarse al sector privado y cuáles debía retener el Estado.

En el plano educativo, durante 1995 se planteó una reforma a partir de la Ley Federal de Educación 24.195. Lo primero a considerar es que desaparece la antigua estructura del sistema educativo (que abarcaba los niveles primario y secundario) para dar lugar a una nueva estructura cuya organización contemplaba, en primera instancia, tres años de nivel inicial, nueve años de Educación General Básica (EGB) divididos en tres ciclos (algunas jurisdicciones los dispusieron de tres años cada uno, mientras que otras los dispusieron de tres años el primer ciclo, cuatro el segundo y dos el tercero). Luego, tres años de educación polimodal con diferentes orientaciones. Lo siguiente a tener en cuenta es que se extiende la obligatoriedad (que antiguamente era de 7 años) a 10 años: desde el último año de nivel inicial hasta el último de la EGB. Pero la gran transformación tuvo que ver con descentralizar el sistema educativo a nivel nacional, quedando la responsabilidad del financiamiento de la educa-



ción en manos de cada jurisdicción provincial. De esta manera, el Estado no era concebido como garante de la educación sino como un mero subsidiario y la educación no era concebida como un derecho sino como un servicio o una mercancía. Por este motivo, se desarrollaron extensas luchas populares en contra de estas reformas, materializadas en importantes acciones, tales como la instalación de una carpa blanca entre los años 1997 y 1999 frente al Congreso de la Nación, ocupada por docentes y gremialistas del sector, bajo consignas que solicitaban una ley de financiamiento educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación.

Entre 1999 y 2003 transcurrieron acontecimientos políticos vertiginosos. En 1999, por primera vez en la historia de nuestro país, el peronismo fue apartado del poder mediante un proceso electoral. Así fue que, a través de una alianza, Fernando de la Rúa asume como presidente. Sus desafíos no eran sencillos: había que desactivar la lógica decisionista del Poder Ejecutivo del período menemista y resolver los problemas pendientes.

No obstante, la sociedad no terminaba de entregar el poder al espacio político triunfante, cuyo desafío era gobernar con las principales provincias (Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba) en manos del peronismo. Además, tanto en el Senado como en la Corte Suprema el Partido Justicialista conservaba una buena porción de poder.

Asimismo, se hicieron visibles las diferencias al interior de la coalición política. La Alianza no mostraba capacidad de gobierno ni definía un rumbo preciso. En el plano económico se sostuvo el plan de convertibilidad, aunque sin un proyecto de desarrollo, lo que produjo que la recesión económica continuara.

La renuncia del vicepresidente Chacho Álvarez y la incorporación de Domingo Cavallo como ministro de Economía, fueron los dos hechos que desencadenaron la profunda crisis de la Alianza y de su gobierno. La denuncia de corrupción hacia senadores del peronismo y el radicalismo para aprobar la Ley de Reforma Laboral, fueron las que desencadenaron el enfrentamiento de Álvarez con De la Rúa, ya que el presidente se negaba a investigar estos hechos.

Por su parte, Cavallo llevó a cabo un programa económico con medidas que resultaron insuficientes para frenar la debacle y evitar las corridas sobre los depósitos bancarios. El fracaso del plan de convertibilidad y la posterior renuncia del presidente De la Rúa el 20 de diciembre de 2001, implicó la inestabilidad institucional y la devaluación de la moneda nacional. Cavallo implementó medidas de restricción a la extracción de dinero, lo que se denominó corralito, desde el cual se impidió a los ciudadanos disponer libremente del patrimonio. Se produjeron estallidos sociales, con saqueos a supermercados, protestas de piqueteros, asambleas vecinales y cacerolazos de la clase media por su derecho de propiedad. La consigna “que se vayan todos” recorrió masivamente las calles.

Entre diciembre del 2001 y primeros días del 2002, Argentina tuvo cinco presidentes en quince días: Fernando De la Rúa, Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde. La crisis de confianza se extendió a la moneda y al sistema financiero, produciéndose una notable caída de la actividad económica debido a una serie de acontecimientos: el congelamiento de los dólares de los bancos que destruyó la riqueza de los ahorristas, el default de la deuda pública, la devaluación y pesificación forzada.

Esto produjo graves consecuencias tales como la caída del salario real, aumento de la pobreza y de la exclusión social.

De nuevo se puso en peligro la moneda nacional. Debido a la recesión, a la escasez del crédito y a la falta de circulante, se ubicó una tercera moneda con los bonos provinciales y las Letras de Cancelación de Obligaciones Provinciales (LECOP). Esto desplegó incertidumbre y molestia ya que los Estados provinciales eran insolventes.

Duhalde, designado presidente, convocó a todos los sectores al diálogo para enfrentar la crisis. Finalmente, Argentina se fue estabilizando progresivamente gracias a las políticas acertadas del ministro de Economía Roberto Lavagna. El presidente llama a elecciones para fines de abril de 2003, con entrega de mando para el 25 de mayo. La pelea política entre duhaldistas y menemistas, se resolvió cuando el congreso del partido peronista, dominado por los partidarios de Duhalde, suspendió a fines de enero las elecciones internas y aprobó un sistema de neolema que habilitaba a Néstor Kirchner, Carlos Menem y Adolfo Rodríguez Saá a representar al justicialismo en las elecciones presidenciales. Kirchner llegó al gobierno con el 22% de los votos, sin ejercer el liderazgo de su partido. Comenzó una era de renovación política y mejora en la calidad de las instituciones democráticas. Las decisiones que conquistaron adhesiones se tomaron en el campo de la política, la ética y los derechos humanos, lo que permitió renovar la confianza de un amplio sector en el liderazgo presidencial y en las posibilidades de cambio.

Para dar continuidad a este recorrido histórico, retomaremos los aportes de Carlos María Vilas (2016) quien analiza los doce años de

gobierno kirchnerista (Nestor Kirchner 2003-2007; Cristina Fernández de Kirchner 2007-2015). Al asumir la presidencia, Nestor Kirchner supo aprovechar y consolidar algunas decisiones asumidas por los presidentes interinos precedentes: leve recuperación del crecimiento, cierta generación de empleos y un reducido incremento del salario. No obstante, las consecuencias de las políticas implementadas en los años '90, vinculadas a la profundización de la pobreza y la desigualdad, eran exorbitantes. En este sentido, Kirchner enfrentó un doble desafío: por un lado, reactivar el proceso de acumulación con el fin de estabilizar la salida de la crisis económica. Para ello, resultó imprescindible la colaboración de dos sectores: el empresario y el movimiento obrero junto a sus organizaciones gremiales. Y, por otro lado, reestablecer la legitimidad de las instituciones de la democracia representativa para superar la crisis política, lo que permitiría instalar un orden que diera sustento al ejercicio del poder político y a la configuración de un nuevo tipo de hegemonía a través del despliegue de la gestión estatal. Tal como explica Vilas (2016): “La desactivación del conflicto social producto de la satisfacción de las demandas por efecto de la reactivación económica y de las políticas públicas, consolidaría el sustento social del sistema político” (p. 3).

Para ello, resultó imprescindible el establecimiento de convergencias con diferentes sectores: organismos de derechos humanos, sectores del progresismo, juventudes radicalizadas por los acontecimientos de diciembre 2001 en la Plaza de Mayo, sectores del Partido Justicialista que pretendían recuperar la conducción, movimientos de personas trabajadoras y desocupadas. A su vez, la presencia del reconocido referente político cubano Fidel Castro en la asunción presidencial tuvo significancia para los grupos de izquierda.

Los resultados de las elecciones parlamentarias del 2005 demostraron el amplio apoyo social al proyecto kirchnerista, ya que esta fuerza política triunfó en 17 provincias y alcanzó la mayoría en la Cámara de Diputados.

Sobre el programa de gobierno kirchnerista, Vilas (2016) resalta que se basó en el crecimiento orientado por la demanda, en la creación de empleos, en la recuperación de los salarios, en la integración de las cadenas productivas, en el desarrollo de infraestructura económica y social, en la inclusión social de los sectores particularmente castigados por el régimen de convertibilidad y la crisis. Este plan significó que los trabajadores ya no serían la variable de ajuste y que el bienestar de las clases populares no sería un efecto diferido del crecimiento, sino un ingrediente del mismo. Es decir, se pensó expandir el consumo a través del crecimiento del empleo y de los ingresos, lo que operaría como estímulo a la inversión productiva. La viabilidad económica de un proyecto capitalista como el que proponía Kirchner dependía de la efectividad con que el Estado lograra, por un lado, estimular la adhesión de los inversores y, por otro lado, administrar las presiones redistributivas de personas trabajadoras y movimientos sociales, en niveles compatibles con la tasa de acumulación y con el papel asignado en ella al consumo popular. Esto permitiría generar una base de apoyo social suficientemente amplia que lograra el sostenimiento electoral.

El programa de gobierno también abarcó la dinamización de las exportaciones, la profundización de la relación con el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y el fortalecimiento de las capacidades estatales de planeamiento y articulación con los actores del mercado que favoreciera una mejor inserción en la economía global.

Además, se amplió el aparato estatal como también sus capacidades de recaudación y asignación de recursos. Se crearon nuevos ministerios y áreas para las que se requerían nuevas competencias dando lugar al crecimiento del empleo público. Entre los hechos significativos se destacan los siguientes: durante el 2004, en materia de energía, se creó la empresa estatal Energía Argentina S.A. (ENARSA) y en 2006 se creó la Empresa Argentina de Soluciones Satelitales S.A. (AR-SAT) cuya especificidad fue la producción de satélites de comunicación. Asimismo, en 2008 se estatizó el sistema de jubilaciones y pensiones, que había sido privatizado en los '90 y se creó el Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA), lo que permitió ampliar las coberturas, elevar sus montos, incorporar al nuevo sistema el programa de Asignación Universal por Hijo (AUH), que el estado se hiciera cargo de las inversiones de las Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones (AFJP) en una variedad de empresas y que pueda designar a sus representantes en los respectivos directorios.

En el plano educativo, es importante mencionar que en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como resultado de un amplio debate político en las escuelas, que significó un nuevo sentido en las políticas educativas. Sus contenidos pretendían resolver problemáticas de fragmentación y desigualdad, desde una perspectiva de justicia social. Esta ley enunció a la educación y al conocimiento como un derecho social y un bien público que debe ser garantizado por el Estado. En este sentido, se profundizó el valor de la gratuidad al prohibir la introducción de la educación en las reglas del mercado, es decir, en tratados de libre comercio, aspecto que sí estaba permitido en la Ley de Educación Federal. Además de estas transformaciones ge-

nerales, se presentan como principales medidas, las siguientes: un sistema educativo unificado y articulado en el país; trece años de escolaridad obligatoria; universalización de la sala de cuatro en nivel inicial; mínimo de 180 días de clases; jornada extendida o completa en la primaria; asistencia financiera del ejecutivo nacional a las provincias para solventar deudas salariales con docentes; incremento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología; reformas en la carrera docente con un mínimo de cuatro años de formación y criterios comunes con respecto al perfil ético, político y pedagógico en el oficio de enseñar; creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD); nuevos contenidos obligatorios. A su vez, la Ley de Educación Nacional dialoga con otras leyes que resultan fundamentales para cumplir con los propósitos que persigue: Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006), Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase N° 25.864 (2003), Ley de Educación Integral N° 26150 (2006), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005).

Pero volviendo a los aspectos vinculados a la economía, cabe destacar que durante este gobierno el crecimiento se logró sin endeudamiento externo, con periodos de desaceleración y de recuperación. Hubo acumulación de reservas y un superávit significativo. La distribución del ingreso mejoró ya que el salario real creció de manera sostenida y se redujo la incidencia de la pobreza y la indigencia gracias al crecimiento del empleo, a las paritarias libres bajo orientación estatal, a los subsidios y la ampliación de la cobertura en seguridad social. Es decir, a los grupos de menores ingresos les fue comparativamente mejor que a los más ricos.

Se diseñaron programas de control de precios que moderaron el impacto de la inflación en una canasta amplia de productos. No obstante, hubo reticencia a aplicar la ley de abastecimiento, es decir, un sistema integral de control temporal de precios. En consonancia con lo anterior, la fuga y concentración de capitales se incrementaron a partir de 2008, debido a diversos factores, entre ellos el conflicto por las retenciones a las exportaciones agrícolas. Los productores implementaron mecanismos de presión para la quita de las retenciones, que consistieron en la retención de las ventas, lo que produjo que los ingresos de exportación cayeran. De igual manera, el conflicto con los fondos buitres obturaban el acceso a financiamiento externo. El incremento de la retención a todo el sector agrícola exportador, sin diferenciar diversidad de situaciones y condiciones, contribuyó a que se ampliara el frente opositor.

En materia de derechos humanos, durante estos años se sancionaron varias normativas: la Ley N° 26.485 de Protección Integral contra toda forma de Violencia hacia las Mujeres (2009), la Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley N° 26.743, de Identidad de Género (2012).

En cuanto a los procesos electorarios que sucedieron en 2009, Néstor Kirchner, quien iba como primer candidato a diputado en las elecciones legislativas de la provincia de Buenos Aires, fue derrotado por una alianza de la que participaban sectores del peronismo provincial de derecha; resultado que generó un gran impacto simbólico. Por su parte, Cristina Fernández de Kirchner fue reelecta presidenta con el 54% de los votos en octubre de 2011, aunque dos años más tarde nuevamente el kirchnerismo sufrió una derrota electoral en la provincia. A su vez, sectores de la burguesía nacional se sumaron a



la nueva oposición debido a los conflictos con varias provincias en torno a la coparticipación federal. Por su parte, el movimiento obrero se había fracturado en cinco centrales sindicales y sólo dos de ellas apoyaban al gobierno. Además, los conflictos se explicitaron al interior de la coalición electoral del kirchnerismo.

En 2014 la Asociación Empresaria Argentina, es decir, la organización más representativa de la cúpula empresarial, presentó un programa económico y político opositor con apoyo del poder judicial, lo que terminó de complicar el proyecto kirchnerista. El problema era “cómo mantener la política de inclusión social y expansión del consumo con tasas decrecientes de crecimiento y progresiva vulnerabilidad fiscal y externa, sin “enfriar” la economía o haciéndolo al menor grado, y costo social, posible” (Vilas, 2016, p. 18). Los últimos años de gestión de Cristina Fernández de Kirchner dan cuenta de ese intento de preservar el núcleo de un proyecto originario, por encima de las dificultades y presiones.

Cuando hablamos de los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner se vuelve ineludible entender al Estado como herramienta de construcción de poder y como territorio político para dirimir conflictos entre las clases sociales. De esta manera, se buscaba consolidar una dimensión social de la democracia (Vilas, 2016).

Con limitaciones y ambigüedades, el kirchnerismo generó crecimiento económico y distribuyó socialmente los frutos durante su gestión. Sin embargo, no logró modificar estructuralmente la configuración de la economía ni sus modos de vinculación externa.

En el período siguiente, desde 2015 a 2019, tuvo lugar el gobierno de Mauricio Macri. Como expone José Daniel Carabajal (2020), su marcha hacia la Casa Rosada comenzó con antecedentes vinculados a la presidencia de la institución deportiva Club Atlético Boca Juniors y a la jefatura de gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el 2007 hasta el 2015.

De cara a las elecciones, el macrismo contrató a Jaime Durán Barba, quien propuso una campaña novedosa con centralidad en los medios y redes sociales que apeló a captar el voto a través de la intervención de youtubers, bloggers, influencers, etc. Es decir, se sostuvo la idea de que en la política ya no era necesaria una larga trayectoria en gestión y militancia, sino que podían participar personas ajenas a la misma. De allí que, cuando Macri asumió, fue clara la decisión de configurar un gabinete compuesto por personas que vinieran del sector empresarial, terratenientes y familias ligadas a la oligarquía argentina (Carabajal, 2020).

Como sostiene Josefina Milberg (2019), la campaña de Macri se construyó sobre la base de promesas electorales que incluían slogans tales como “hambre cero”, “pobreza cero” y “lluvia de inversiones”. Sin embargo, apenas asumió el macrismo se adoptó un modelo económico neoliberal, lo que significó: liberación del comercio exterior a través de la eliminación de los cupos de exportación en el sector agrícola que habían sido impuestos para proteger el consumo local; eliminación de los subsidios del gas y la luz; recorte en el subsidio que recibían los jubilados por parte del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (PAMI) en donde se les entregaban medicamentos de forma gratuita; disminución de fondos del área de

salud, educación, ciencia y tecnología; reducción del impuesto a las ganancias para las empresas y las personas físicas (pasaron del 35% al 25%); eliminación de los impuestos a ciertos productos agropecuarios y mineros y baja de las retenciones a la soja (del 35% al 30%). Estas reformas buscaban facilitar la inversión privada y el recorte del gasto público. El gobierno de Macri realizó un fuerte incremento en el presupuesto asignado al pago de los intereses de la deuda pública, mientras que redujo las principales funciones del gasto público (Milberg, 2019).

Según la autora, en el 2019 se tomó una medida altamente significativa relacionada con el Fondo Monetario Internacional (FMI), a partir de la cual se acordó un préstamo millonario. Recordemos que el gobierno anterior había generado políticas para desendeudar al país del préstamo más importante que se había atravesado a lo largo de la historia, cuyo monto era equivalente a 9.800 millones de dólares. En esta oportunidad, Mauricio Macri solicitó un préstamo por 50.000 millones de dólares, que significó el préstamo con monto más alto otorgado por el FMI a algún país.

Ahora bien, tal como lo sostiene Fiona Pose Vila (2019), además de ser un organismo de crédito técnico, el FMI opera como un organismo político, ya que al prestar dinero comienza a tomar control sobre decisiones internas del país y cómo éste debe manejarse con su dinero. Lo que hizo el FMI fue dejar al país sin reservas para adquirir mayor injerencia económica y de esta manera impulsar otro tipo de medidas (reformas laborales y jubilatorias) que afectan fundamentalmente al pueblo trabajador y que producen desigualdades sociales, desocupación, pobreza y exclusión social con carácter estructural. Con la toma de deuda, el gobierno se comprometía a reducir el

déficit fiscal y los gastos en cuanto a los subsidios, obra pública y transferencias. Sin embargo, el dinero se utilizó en gran medida para financiar la remisión de divisas al exterior y la fuga de capitales, lo que nos permite afirmar que la deuda fue contrariada en términos ilegítimos, ya que viola el Convenio Constitutivo del propio FMI que en su Artículo VI - Sección 1 - Punto A indica que “ningún país miembro podrá utilizar los recursos generales del fondo para hacer frente a una salida considerable o continua de capital” (p.21). Además, claramente se trataba de una deuda que no cumplía con el criterio de sostenibilidad, es decir, su estructuración no permitiría asumir los compromisos de una forma consistente con la capacidad de pago que tenía el país.

Las políticas implementadas en este período han generado graves y diversas consecuencias en el pueblo argentino, entre ellas, un retraimiento de la economía por la caída del PBI, aumentos en las tarifas, mayor desempleo y menor poder adquisitivo en los ingresos, caída del consumo, picos de inflación, ausencia de inversiones, mayor déficit fiscal, aumento de los índices de pobreza y del porcentaje de indigencia. Las políticas neoliberales implementadas causaron el aumento de la fragmentación y la exclusión social.

A su vez, el macrismo generó situaciones que disminuyeron la calidad institucional de la democracia: la utilización indiscriminada del instrumento del decreto para gobernar en beneficio de los grupos de poder (los ejemplos más claros fueron el nombramiento de nuevos miembros de la Corte Suprema de Justicia y la modificación de los artículos de la Ley de Medios que limitaban a los monopolios), interferencia en el Consejo de la Magistratura, detenciones ilegales, la minimización oficial de muertes dudosas producidas en el



marco del accionar de las fuerzas de seguridad, etc. (Carabajal, 2020).

Desde el 10 de diciembre de 2019 es presidente de nuestro país Alberto Fernández, quien logró ganar la elección a través de un frente compuesto por diferentes sectores: Partido Justicialista, Kirchnerismo y Frente Renovador.

Durante sus años de gobierno, aún en vigencia, Fernandez fue demostrando grandes problemáticas en los planos políticos, económicos y sociales. Estos, en parte, se explican por el estado en el que el país se encontraba luego del gobierno de Macri (profunda crisis económica con una gran deuda externa en virtud del default y con el 40% de la población en riesgo de pobreza), en parte por el atravesamiento de la pandemia de Covid-19 y en parte por gestiones inadecuadas por parte del gobierno.

A partir de la pandemia causada por el virus conocido como Covid-19, que impactó a comienzos del 2020, el gobierno tomó medidas como estrategia estatal para hacerle frente. El 19 de marzo el presidente dispuso el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) que, luego de cierto período, fue flexibilizado y se pasó a lo que se conoció como Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Sobre finales de diciembre del 2020 el gobierno sostuvo en agenda la campaña de vacunación contra el Covid-19. Luego de negociaciones con países y laboratorios que lograron su fabricación, se la puso en vigencia con vacunas provenientes de diferentes países. Esta campaña se llevó a cabo en etapas de acuerdo a los grupos de riesgo y se realizó en forma gratuita y voluntaria.

Durante estos años, la desigualdad en sus diferentes aspectos se profundizó notablemente. Tal como propone Mariana Chavez (2021), en lo que compete al campo educativo, la modalidad remota de cursado evidenció la falta de formación específica en enseñanza mediatizada por las TIC así como la escasez de conectividad y de dispositivos tecnológicos en muchos sectores. Fue así que el intento de continuidad educativa incrementó la brecha de desigualdad en el acceso, en la permanencia y en la terminalidad de los diferentes niveles.

En lo que refiere a la economía, Chavez (2021) recupera las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) desde las cuales se indica un aumento tanto de la pobreza como de la indigencia. Con respecto a la situación de las juventudes en particular, en cuanto a los grupos de edad según condición de pobreza, más de la mitad (57,7%) de las personas de 0 a 14 años son pobres. El porcentaje total de pobres para los grupos de edad entre 15 a 29 años es de 49,2% y para los grupos de entre 30 a 64 años es del 37,2%. Por su parte, en relación a les desocupades, hay mayor porcentaje en la franja de 15 a 29 años, y en las mujeres, situación que ya se venía registrando (INDEC, 2021). Es decir, se produjo un mayor empobrecimiento en quienes ya eran pobres, en los sectores medios asalariados y cuentapropistas. Resulta necesario actualizar estas cifras cada año para lograr análisis más acabados. Sin embargo, las cifras del 2021 permiten visualizar un primer panorama sobre el impacto inmediato de la pandemia.

La autora expone que la presencialidad ha sido el sostén de la economía informal de muchas de estas familias. Por ello, esta economía (que ya era informal) se vio golpeada con la

imposibilidad de circulación como resultado de las medidas para la reducción de los contagios.

Tal como sostiene Chavez (2021), es probable que la situación del mercado de trabajo quede en peores condiciones para quienes ya venían con desventaja y con dificultad para la integración de nuevos trabajadores: mayormente jóvenes. Además, probablemente incrementen la inseguridad laboral, la precariedad y las formas de trabajo sin regulación.

En este escenario, la autora menciona que el Estado cumplió un papel central a través de la implementación de una serie de medidas para la gestión de la pandemia, que permitieron cierto sostenimiento para evitar el aumento de la indigencia; para lograr un aporte de los grandes acumuladores se creó el aporte solidario y extraordinario; para ayudar a morigerar los efectos de la pandemia se amplió la población y se incrementaron los montos de la Asignación Universal por Hijo (AUH), de la Asignación Familiar por Embarazo para protección social (AUE) y de la Tarjeta Alimentar en el marco del Plan Argentina contra el hambre. Asimismo, se creó el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP), es decir, el pago por parte del Estado de un porcentaje de los salarios de las empresas que cumplían determinados requisitos y se creó el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). Esto permitió colocar números y nombres a lo denominado coloquialmente como economía social y popular.

Las políticas públicas mencionadas permitieron registrar a más personas en sus diferentes situaciones. Entre ellas, la de una clase de personas trabajadoras (gran parte jóvenes) que viven en la precariedad y que tienen trabajos precarios.

No obstante, las medidas que se implementaron resultaron insuficientes.

Además, tal como propone Chavez (2021), es preciso que el Estado convoque a una articulación con las organizaciones comunitarias (en donde hay muchos jóvenes) y a las organizaciones juveniles para dialogar en torno a los proyectos que se vienen formulado y pensar en algunas soluciones a las situaciones que atraviesan.

En otro orden de cuestiones, durante septiembre del 2020 se decretó¹⁵ el cupo laboral trans, en función de garantizar un cupo no inferior al 1% del total de los cargos en el sector público nacional a ser ocupados por personas travestis, transexuales y transgénero que reúnan las condiciones de idoneidad. En diciembre de 2020, fue aprobada la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo Nº 27.610, que garantiza el aborto seguro, legal y gratuito. La votación tuvo lugar tras un largo debate seguido por miles de manifestantes en todo el país. En julio de 2021 se decretó el acceso a un DNI y Pasaporte en el que se respete la identidad de género autopercibida, pudiéndose optar por las categoría X que refiere a cualquier acepción no comprendida en el binomio masculino/femenino. Asimismo, se sancionó la ley de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero “Diana Sacayán - Lohana Berkins”. Es decir, lo que el año anterior había sido sancionado por decreto, en esta oportunidad toma fuerza de ley.

Como puede observarse, si bien se avanzó sobre la conquista de ciertos derechos, las políticas implementadas por este gobierno descuidaron otros. Como vimos, el trabajo formal con condi-

15. Decreto 721/2020. Fecha de publicación 04/09/2020.



ciones que garanticen salario, jubilación, vacaciones, aguinaldo se ha desgranado. A su vez, los salarios e ingresos han perdido notablemente su poder adquisitivo, lo que significa que no alcanza para solventar los gastos mínimos (aquellos relacionados con la vivienda, alimentación, educación, salud, etc.) mucho menos con la inflación en la que vivimos, la cual se ha acrecentado de manera abismal.

El malestar social es de tal magnitud que se constituye como caldo de cultivo para que emerjan ciertos grupos que se nuclean a través de discursos y prácticas odiantes que pretenden degradar a la política como herramienta de transformación de la realidad. Éstos no son exclusivos de nuestro país, por el contrario, suelen frecuentar en diferentes países del mundo en los últimos años. Su característica principal es que comienzan a reunirse en números pequeños de personas autoconvocadas hasta que aparece cierto sector de poder que se encarga de financiarlos con el fin de que operen de manera sistemática para su beneficio. En este escenario, el primero de septiembre de 2022 hubo un intento de magnicidio a la vicepresidenta de la Nación Cristina Fernandez de Kirchner, a quien se le gatilló en la cara en dos ocasiones sin que el disparo se consumara. El responsable se encuentra actualmente detenido y se investiga si los hechos están o no relacionados con uno de estos grupos.

Otro aspecto relevante a considerar, tiene que ver con el denominado *lawfare* que, según el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2022), se trata de un fenómeno que remite a la disputa por el poder a través del uso de la justicia. Opera a través del armado de causas judiciales a líderes y dirigentes políticos “en las que se violan

garantías del Estado de derecho y se desconocen puntos básicos del debido proceso” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2022, p. 11). Su objetivo es disciplinar, proscribir, perseguir y amedrentar para desarticular el poder de ciertas fuerzas que por lo general luchan por sociedades más justas, de allí su impacto en la vida de la gente y de los pueblos. Para operar “cuenta con el apoyo de los grupos económicos de comunicación, al servicio de los intereses concentrados” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2022, p.11).

Por otra parte, en lo que refiere a la deuda externa con el FMI, el gobierno firmó un nuevo acuerdo para reestructurarla. Al respecto, caben al menos dos reflexiones: por un lado, si bien la reestructuración era necesaria para evitar el default, con esta acción se terminó revalidando una deuda que había sido contraída de manera ilegítima ya que era insostenible y, además, se encontraba por fuera de las disposiciones del propio FMI. Por otra parte, la campaña de gobierno del Frente de Todos prometió que la deuda no se pagaría a costa de comprometer las condiciones de vida de la población, es decir, con ajustes que impactaran en el pueblo. Sin embargo, esto necesariamente implicaba tocar los intereses de los sectores que más capital económico concentran a partir de retenciones más significativas a los grandes productores y de impuestos sistemáticos a las grandes fortunas (medidas que se utilizan en muchos países del mundo). Lo anterior, no fue llevado a cabo (tan sólo se logró un aporte único excepcional a las grandes fortunas justificado por el contexto de pandemia) por lo que los ajustes con impacto en la vida de la gente se realizaron para lograr el cumplimiento de los pagos al FMI.

Cerraremos aquí el análisis del contexto actual en lo que refiere a sus aspectos políticos, económicos y sociales. No obstante, tenemos en claro que se requiere de una lectura un tanto distanciada en el tiempo para abarcar las diferentes dimensiones y sus intersecciones con la profundidad que merecen. De igual manera, estamos comenzando un año electoral que seguramente configurará cuestiones relevantes a considerar.

A continuación retomaremos el recorrido contextual en relación al conocimiento científico. A partir de los '90, comienza a tomar relevancia el paradigma de la complejidad (Morín, 2004) como pensamiento que dejaba de lado las relaciones lógicas que entendían a la realidad y a los sujetos de manera parcial y fragmentada, para asumir relaciones lógicas de tipo dialécticas, complementarias, de integración e inclusión que comprendían la complejidad puesta en juego. Frente al reduccionismo que caracterizaba a la ciencia occidental, surgía una nueva episteme científica que ponía el énfasis en la totalidad y no en los componentes simples de los fenómenos, es decir, que comprendía a la realidad como una urdimbre multidimensional. Como tal, no pretendía aislar los objetos a investigar sino que privilegiaba el contexto donde se situaban así como las condiciones y circunstancias donde se manifestaba su organización específica.

Estas nuevas formas de ver el mundo permitieron, por un lado, que las Ciencias Sociales encontraran un nuevo paradigma desde el cual sostener sus desarrollos y aún así ser consideradas productoras de conocimientos válidos estando por fuera del Positivismo y, por otro lado, permitieron el diálogo y la articulación entre los diferentes campos del conocimiento, adviniendo la reflexión interdisciplinar y transdisciplinar.

Las nociones de interdisciplina y transdisciplina surgen en el plano de la epistemología, vinculadas al modo en que se articulan los campos de conocimiento. Es importante aclarar que, al asumir uno u otro posicionamiento, esto luego se traduce en cierto modo de trabajar con otros profesionales. Para abordar este asunto, nuevamente retomaremos las reconstrucciones elaboradas por las Lic. Luciana Ochnio y Lanina Wolff (2006). Las colegas exponen que la noción de interdisciplina surge como un modo de responder a problemas considerados como complejos. Implica la interacción entre los campos de conocimiento y emerge ante el reconocimiento de una falta o carencia que otra área del saber puede completar para estudiar las diferentes dimensiones de la realidad. Esta noción, implica interpelación entre los campos de saber, transformación de los mismos y la producción de nuevos saberes comunes. En cuanto a la noción de transdisciplina, existen discusiones vinculadas a su significado. Algunos autores la entienden como la construcción de saberes mega explicativos a partir de la superación de las barreras disciplinares, en pos de una elaboración continua de conocimiento. Otros autores la entienden como el momento específico de la interdisciplina, en el cual se produce el saber común a los campos de conocimiento involucrados en la articulación.

Si bien la perspectiva crítica se sostiene en el marco del paradigma de la complejidad, es importante aclarar que los paradigmas de pensamiento conviven. Esto quiere decir que las lógicas que organizan a los sistemas educativos y de trabajo se sustentan en el paradigma simple y positivista, con lógicas disciplinares. En este sentido, desde la perspectiva crítica se propone asumir el desafío de intervenir a partir de acciones transformadoras de estas lógicas reduccionistas.



Asimismo, durante este período se desarrolla la perspectiva de la salud mental comunitaria, movimiento que cuestiona la hegemonía de la psiquiatría y que aborda las problemáticas subjetivas ubicando a las expresiones de malestar y sufrimiento humano en un esquema integrador en el que interjuegan los problemas existenciales propios de una época con los procesos de desintegración y derrumbe psíquicos (Rascovan, 2005). Es comunitario porque pone de relieve la importancia de los vínculos personales, familiares, institucionales y sociales que se ponen en juego en la salud mental, entendida en términos integrales. Para ello, se requiere de profesionales en servicios situados en la comunidad que trabajen en la promoción de la salud mental, en la prevención de los padecimientos mentales y en los procesos de inclusión a través de equipos interdisciplinarios. Esta perspectiva nutre la creación de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 sancionada en el año 2010.

También toma centralidad la perspectiva de género. Marcela Lagarde (1996) la define como una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para cuestionar los estereotipos de género y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad, con el fin de evitar situaciones de marginación, violencia e injusticia. Según la autora, uno de sus objetivos principales es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres (Lagarde, 1996). En los últimos años, se comienza a abrir el abanico para dejar de lado la concepción binaria de lo socialmente establecido como hombre-mujer,

lo que permitió cuestionar también el lugar en el que se ubica a las diversidades sexogenéricas.

En esta misma línea, toma relevancia la perspectiva de la interseccionalidad cuya especificidad, según Maria Viveros Vigoya (2016), pretende dar cuenta de la percepción imbricada de las relaciones de poder. Es decir, explora los entrecruzamientos entre las diferentes formas de dominación considerando las categorías de etnia, clase, género, nacionalidad, religión, edad, diversidad funcional, entre otras. Este enfoque propone que en todos los problemas complejos están implicadas más de una categoría y, por lo tanto, es necesario mirar sus intersecciones. Sin embargo, advierte que las relaciones entre las mismas son variables y que cada categoría, a su vez, es diversa internamente¹⁶.

Por último, durante este período, toma relevancia el Constructivismo, como fundamentación epistemológica que admite que el conocimiento de un objeto no proviene de algo externo, sino que es resultado de la construcción y operación de un observador en su experiencia, como lo trabajaron los autores Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), David Ausubel (1918-2008), entre otros. El enfoque constructivista propone que todo aprendizaje se lleva a cabo a partir de un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto con el mundo y con los otros, de modo que se produce una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

16. En el apartado de Ética y Orientación Vocacional, encontrarán algunas líneas que permiten reflexionar sobre la importancia del concepto de interseccionalidad para las prácticas orientadoras que se sustentan desde la perspectiva crítica.

En este escenario contextual, la OV se encuentra afianzada como profesión en casi el 90% de los países en América Latina. Se implementan distintas acciones que posibilitan y favorecen el desarrollo de la OV como práctica social. Si se recuperan las fortalezas que enumera Julio Ramón González Bello (2008), encontramos acciones que contribuyen a su desarrollo en América Latina, entre ellas: la incorporación de la temática de la Orientación Profesional Vocacional en las constituciones de la mayoría de los países; la creación y fortalecimiento de asociaciones profesionales de la OV; la inclusión de profesionales latinoamericanos de la orientación en asociaciones y foros internacionales; la realización de eventos (congresos, jornadas, simposios, etc.) que permiten un intercambio de experiencias en el ámbito de los profesionales de la orientación que favorecen su actualización; la creación de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación; el fortalecimiento de revistas especializadas en OV.

Además, la OV en nuestro país adquiere un marco legal en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006). En el capítulo IV titulado “Educación secundaria” encontramos que la OV aparece mencionada en tres artículos (Art. 30, art. 33 y art. 126). Este marco nos permite incluir la comprensión de la OV como un derecho. A su vez, en nuestra provincia, la OV también adquiere marco legal en la Ley N°9870 de Educación Provincial (2010): el apartado cuarto titulado “Educación secundaria” menciona a la OV de manera específica en dos artículos (Art. 39 y art. 40). Asimismo, a lo largo de la ley se desarrollan diversos artículos e incisos que proponen instancias para promover el vínculo con espacios de trabajo.

De igual manera, la OV se consolida en el diseño curricular de nivel secundario, en el espacio

curricular Formación para la vida y el trabajo (FVT), desde el cual se proponen contenidos ligados al campo de lo vocacional.

En base a los marcos epistemológicos y legales expuestos, podemos decir que la perspectiva crítica en OV se encuentra conformada por ejes, campos de conocimiento y saberes que permiten abordar los problemas complejos de una realidad multifacética. Para esto se valdrá de conocimientos que permitan articular distintas áreas: Filosofía, Antropología, Psicología, Psicoanálisis (lacaniano, línea francesa), Psicología Social (Enrique Pichón Riviere, Serge Moscovici), Sociología Crítica (Pierre Bourdieu), Economía, Pedagogía, Ciencias Políticas, Teorías de Género, entre otras.

Sobre la base de estos marcos teóricos, retomaremos ciertos conceptos de valor para el campo de lo vocacional con el fin de establecer relaciones pertinentes con algunas de las nociones de la perspectiva clínica desarrolladas anteriormente. Recordemos que uno de los conceptos instituidos en la perspectiva clínica fue el de identidad, cuya constitución se dio en el marco de paradigmas esencialistas y sustancialistas, desde los cuales se la entiende como una entidad cerrada y única. Desde esta perspectiva, los objetivos orientadores tienen que ver con generar un espacio para que el sujeto se identifique con un papel, una función o una utilidad social. Sergio Rascovan (2005) recupera los aportes de Ana María Fernández, quien sostiene que prefiere hablar de producción de subjetividad, en lugar de identidad. Pensar desde la diversidad los distintos modos de producción subjetiva, implica un proceso de des-sustancialización de los relatos de la interioridad psíquica estructurada básicamente en la infancia, el inconsciente, el deseo. La autora explica que “el concepto de subjetividad,



permitirá integrar lo idéntico, lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado” (p. 147). Si se acepta esta premisa la investigación de la subjetividad consistiría en la interrogación de los sentidos, las significaciones, y los valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por parte de los sujetos y los efectos sobre sus acciones prácticas. Este concepto fundamental para la perspectiva crítica, ha sido elaborado en la intersección entre aportes del psicoanálisis y de la sociología crítica.

Por otro lado, en el marco de la Psicología Social, tomaremos como fundamental el concepto de representaciones sociales (RS). Su significación supone una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal y presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1989).

Es importante aclarar que las transformaciones contextuales que dan lugar a la perspectiva crítica, hicieron que el marco teórico psicoanalítico de línea inglesa (kleiniano), con claro corte evolutivo, sea cuestionado al resultar insuficiente para realizar lecturas de la realidad compleja.

Teniendo en cuenta los marcos teóricos-epistemológicos que sustentan a esta perspectiva, podría decirse que el método que la define es la estrategia constructivista, la cual trabaja con

los anudamientos sociohistóricos, culturales, educativos y laborales que transversalizan al sujeto, grupo, institución, comunidad. El constructivismo concibe al sujeto como constructor de sus propios aprendizajes, los sujetos son participantes activos del mismo. En relación a la OV, el constructivismo se traduce en la posibilidad de construir las propias elecciones vocacionales.

En abordajes con objetivos terapéuticos, tanto en la perspectiva clínica como en la perspectiva crítica, la técnica privilegiada es la entrevista. Sin embargo, Sergio Rascovan plantea la necesidad de resignificar la estrategia clínica desde una mirada crítica. Tal resignificación, consiste en trabajar con los sujetos los aspectos contextuales que se juegan en las subjetividades y por ende en las elecciones vocacionales y los modos de configurar las trayectorias educativas y laborales. Trabajar tales aspectos contextuales con los sujetos, significa poner en tensión las relaciones de poder, las lógicas institucionales y las RS que condicionan los modos de elegir los objetos vocacionales y de configurar dichas trayectorias.

En cuanto a la noción de vocación, esta perspectiva rompe con la noción absoluta y certera de la perspectiva anterior, desde la cual se sostenía que el sujeto está atado de una vez y para siempre a un solo objeto vocacional. De esta manera, se propone que los vínculos con los objetos vocacionales se transforman y que, además, es posible vincularse con diferentes objetos vocacionales.

Es decir, el concepto de vocación en esta perspectiva es suplantado por el concepto de *lo vocacional*. Podemos definir lo vocacional como un campo complejo de problemáticas vinculadas con el qué hacer humano, especialmente en lo



que refiere a estudios y trabajos porque son las actividades que nos otorgan un lugar simbólico y social en el mundo. Este campo implica un entrecruzamiento entre una dimensión social propia de toda organización económica-productiva y una dimensión subjetiva, que refiere a formas singulares en que los sujetos construyen sus trayectos o itinerarios de vida, principalmente en el área laboral y de la educación. El campo de lo vocacional se construye, deconstruye y reconstruye a lo largo de toda la vida, en el interjuego entre lo que permanece y lo que cambia (Rascovan, 2005).

Desde una perspectiva psicoanalítica lacaniana, los vínculos de los sujetos con los objetos vocacionales se regulan a partir de la dinámica del goce y el deseo. El primero constituye la meta final en la búsqueda de satisfacción del sujeto, pero a la vez, conlleva la amenaza de un peligro a su integridad, cuyas causas ignora. El deseo se traduce subjetivamente como búsqueda y proyecto, referido a la experiencia sexual, amorosa, pero también vocacional. El deseo surge del sentimiento de que algo falta, reconoce la experiencia de vacío e impulsa a la búsqueda de aquello que le satisfaga. Por ello, el sujeto se encuentra profundamente dividido ante el goce: buscará alcanzarlo y se protegerá de su proximidad.

Sin embargo, como ya mencionamos, el campo de lo vocacional articula estas dinámicas de funcionamiento psíquico, las modalidades cambiantes de los objetos a elegir y los aspectos del contexto como productores de subjetividad, lo que configura un entramado entre sujeto, objeto y contexto.

Desde esta perspectiva, se trabaja a partir de abordajes contextualizados, los cuales se pueden

clasificar en dos tipos: de promoción o con objetivos terapéuticos. Los abordajes con objetivos terapéuticos pueden ser individuales, grupales o mixtos. Éstos se proponen en los momentos de transición, en los que las personas se ven obligadas socialmente a tomar una decisión referida a estudio o trabajo, cuando se configura una demanda. En este marco, se trata de construir una pregunta singular ante la pregunta social que se impone.

Por su parte, los abordajes de promoción, por lo general, son grupales y pueden adquirir el formato de taller, charlas participativas, actividades en el marco de espacios curriculares, etc. Estos pueden producirse en cualquier momento de la trayectoria vital y se trabajan a partir de la construcción de la demanda.

Las prácticas orientadoras se caracterizan por ser acotadas en el tiempo y focalizadas en las problemáticas vocacionales. Sin embargo, los tiempos de trabajo no son fijos ni preestablecidos, sino que dependen del tipo de abordaje que se propone y del proceso de cada sujeto/grupo/comunidad. Es importante aclarar, que todo abordaje se piensa como un espacio abierto a la posibilidad de nuevas elaboraciones, preguntas y nuevos encuentros.

Se trabaja en instituciones diversas, dependiendo de las políticas públicas existentes. Asimismo, se trabaja en red, recurriendo a la colaboración de actores sociales significativos para el sujeto en la construcción de sus proyectos vocacionales. Los abordajes adquieren una mirada interdisciplinaria al recuperar los distintos marcos teóricos que colaboran con una lectura de la realidad en su complejidad. En este marco, se pretende que las prácticas sean abordadas



con la intervención de profesionales de diversas disciplinas. Sin embargo, las políticas públicas existentes, hasta el momento, no garantizan esta modalidad de abordaje.

Se pretende que las prácticas intercepten la salud, la educación, el trabajo y la subjetividad en el marco de las problemáticas vocacionales. Para ello, se pretende construir recursos creativos y dinámicos, de acuerdo a las subjetividades actuales, procurando sostener un espacio para pensar, imaginar, soñar proyectos futuros en relación a estudios y trabajos. (Rascovan, 2016)

Desde esta posición, los objetivos generales de las prácticas orientadoras pueden sistematizarse en los siguientes: acompañar a los sujetos en la construcción de elecciones saludables en lo que respecta a estudios y/o trabajos, ya sea promoviéndolas o bien colaborando con la elaboración de los nudos conflictivos para la configuración de proyectos personales vinculados a lo vocacional; impulsar prácticas orientadoras que fusionen reflexión y acción sobre la realidad social que atraviesa a los sujetos; generar prácticas transformadoras de la realidad, tendientes al empoderamiento y emancipación de los sujetos en lo que respecta a sus problemáticas vocacionales, en la búsqueda de romper con el orden social establecido que pretende ubicar a los sujetos en los lugares que son necesarios para reproducir el sistema; promover la constitución de sujetos críticos, buscadores, pensantes, solidarios, comprometidos, activos y defensores de sus derechos en la construcción de un orden social más justo, específicamente en lo que respecta a la construcción de proyectos vocacionales; colaborar con los procesos de problematización, deconstrucción y desnaturalización de las RS y de las lógicas que operan en las instituciones de educación y

trabajo, las cuales condicionan las elecciones vocacionales y los modos de organizar las trayectorias educativas y laborales; generar espacios en los que el sujeto se niegue a identificarse con un papel, una función o una utilidad social, evitando posicionamientos adaptativos a las leyes del mercado y a sus modelos de ser, hacer y tener; construir espacios de OV en los contextos de exclusión social promoviendo el derecho a elegir las actividades humanas relacionadas con estudios y trabajos; defender el derecho a elegir qué hacer en la vida como universal, organizándonos como colectivo profesional en el reclamo por el cumplimiento de los marcos legales que contemplan a la OV y por el fortalecimiento de políticas públicas que lo garanticen.

Desde esta perspectiva, se trabaja con personas de todas las edades y que ocupan lugares sociales diversos: personas que se desempeñan como estudiantes y trabajadoras, desempleadas, jubiladas, personas excluidas socialmente, personas que se autoperciben como mujeres y géneros disidentes, etc.

En el caso de los estudiantes, pueden encontrarse transitando cualquier nivel del sistema educativo. En este marco, suelen ser frecuentes las demandas por parte de estudiantes de los últimos años del secundario, estudiantes universitarias que quieren revisar sus opciones luego de haber incursionado por varias carreras o egresadas que quieren revisar opciones de postgrado y/o trabajo. En el caso de los trabajadores, se acompaña a personas que pretenden cambiar de trabajo o especializarse en algún área. En cuanto a las personas desempleadas, se puede acompañar la búsqueda de trabajo, en el marco del escenario de flexibilización y precarización laboral. Con las mujeres se puede trabajar promoviendo

la pregunta o acompañando la problematización en torno a la socialización de género a la hora de pensarse profesional o laboralmente. Con las disidencias se puede promover la pregunta o acompañar la problematización sobre el condicionamiento de su identidad de género en las elecciones vocacionales y sus concreciones. Con les jubilades se puede trabajar movilizand la pregunta en torno al nuevo posicionamiento subjetivo que supone la jubilación en el escenario social y el vínculo con actividades diversas.

En el marco de los abordajes orientadores, les sujetos asumen un rol activo, protagonista y partícipe en la construcción de sus propios proyectos vocacionales. La concepción de sujeto que se sostiene es entendida en sentido amplio, pudiendo referirse a grupos, instituciones o comunidades. Se retoma de la perspectiva clínica la concepción de sujeto considerado como: histórico, único, singular, irrepetible, mediatizado por el inconsciente y el deseo. Desde el psicoanálisis, el sujeto es concebido como eminentemente vincular, es decir, que se construye en el vínculo con los objetos, en primera instancia objetos de amor (objetos primarios endogámicos) y posteriormente con objetos de amor exogámicos, objetos de conocimiento, objetos vocacionales.

Dicha concepción se complejiza desde la perspectiva crítica ya que considera al contexto como una variante funcional, es decir, como constituyente de la subjetividad. Esto implica que el sujeto se encuentra transversalizado por la historia personal, familiar, escolar y social. Además, desde esta perspectiva, se concibe al sujeto como un sujeto de derecho, considerando al derecho a elegir qué hacer en la vida en cuanto a estudio y trabajo, como universal.

Les POV son profesionales de la salud: psicólogos y psicopedagogues (habilidades para abordajes clínicos-críticos con objetivos terapéuticos). Y en el marco de los abordajes de promoción, otros profesionales del campo de las ciencias de la educación, educadores, pedagogues, sociólogos, personas que ejercen el trabajo social, entre otros. Estos profesionales, en su formación académica, no poseen unidades curriculares específicas sobre OV, sin embargo, pueden intervenir como parte de un equipo de trabajo en el que haya profesionales formados en el campo o bien generando acciones orientadoras de promoción con el acompañamiento de estos profesionales con formación específica.

A partir de esta perspectiva, se cambia la denominación de orientador por la de POV, problematizando la direccionalidad de la tarea orientadora. En el marco del abordaje orientador, les POV ocupan el lugar de acompañantes, colaboradorxs, facilitadores, promotores. Al igual que en la perspectiva clínica, se posicionan como activos, aunque sin asumir el protagonismo.

Algunas de las producciones teóricas y referentes argentinos de esta perspectiva son: Sergio Rascovan, Adriana Gullco y Sergio Enrique.

Les referentes que iniciaron sus producciones escritas específicas sobre la OV desde la perspectiva clínica y que en la actualidad han realizado aportes desde lo crítico son: Marina Müller, Angela López Bonelli, Silvia Gelvan de Veinsten, Diana Aisenso, Cecilia Kligman, María Ester Jozami.

Habiendo realizado el recorrido que sistematiza a cada una de las perspectivas de OV, resulta relevante reforzar que cada una de ellas asume características particulares teniendo en cuenta



el contexto de surgimiento en el que se desplegaron. No obstante, como hemos mencionado, las perspectivas en la actualidad conviven, lo que implica la existencia de POV que trabajan asumiendo uno u otro posicionamiento.

Además, si bien las prácticas orientadoras desde cada una de las perspectivas asumen características fundamentales que son otorgadas por el contexto de surgimiento, en la actualidad, algunas de estas características se han visto modificadas. Por ejemplo, dijimos que la perspectiva psicotécnica surgió ligada a las actividades laborales, sobre todo en el marco de las fábricas. Posteriormente, la perspectiva clínica involucró la dimensión de los estudios superiores con adolescentes que culminaban la escuela secundaria. Como síntesis de este recorrido, podría decirse que cuando hay una demanda vinculada a los estudios superiores, quienes se posicionan desde una perspectiva psicotécnica realizan asesoramientos a través de la aplicación de instrumentos psicométricos.

Por otro lado, les invitamos a reflexionar sobre la importancia de evitar juicios de valor con respecto a las características que asumen las prácticas orientadoras en cada una de las perspectivas, ya que las mismas son acordes a su contexto de surgimiento. ¿Qué quiere decir esto? Por ejemplo, que desde la perspectiva psicotécnica se sostenga la concepción de individuo, tiene que ver con los marcos teóricos-epistemológicos vigentes en su época de surgimiento. El Psicoanálisis aún no estaba vigente, por tanto, no podemos esperar que la concepción asumida sea la de sujeto.

Sin embargo, que en la actualidad se desconozcan las complejidades de las problemáticas y los avances de los desarrollos teóricos puede

tornarse iatrogénico a la hora de pensar y desplegar un abordaje orientador. De allí que resulte fundamental que como POV nos preguntemos cuál es el posicionamiento ético-político que asumiremos y cómo lo sostendremos por medio de las prácticas que llevamos a cabo.

3. En foco: profundizando en la Perspectiva Crítica

A partir de este eje temático, en primer lugar, explicitaremos algunas consideraciones en torno a la denominación que adquieren las prácticas orientadoras. En segundo lugar, abordamos algunas discusiones para pensar de qué manera definir a la OV desde la perspectiva en cuestión. En tercer lugar, haremos foco en dos conceptos de valor a la hora de pensar las prácticas orientadoras desde esta perspectiva: producción de subjetividad y representaciones sociales.

Discusiones en torno a la definición de OV

En el apartado anterior hemos recorrido las perspectivas de la OV en función de ciertas categorías esenciales que las componen: contexto de surgimiento, marcos teóricos y metodológicos en los que abrevan, noción de vocación que la sustenta, características y objetivos de las prácticas orientadoras, sujetos de la orientación, POV y referentes fundamentales. Dichas categorías, junto al sentido que asumen, van delineando un recorrido que nos permite construir una posible respuesta a la pregunta: ¿Qué es la OV? Es decir, ¿Cómo la definimos? Claramente, la respuesta a esta pregunta será diferenciada según la perspectiva desde la cual nos posicionemos. Nos centraremos en la perspectiva crítica para pensar posibles respuestas a este interrogante.

Si recuperamos los aportes de los diferentes autores, podríamos decir que algunos la definen como una disciplina, mientras que otros la definen como una práctica, ya sea profesional o social. Pero ¿Resultan análogas estas definiciones? Iremos recorriendo en este apartado algunas discusiones para aproximarnos a una posible respuesta.

Comencemos con la definición que indica que la OV es una disciplina. En primer lugar, como hemos contextualizado anteriormente, el debate de lo disciplinar se ubica temporalmente en la Modernidad, etapa histórica en la cual se desarrolla el proceso de separación de las diferentes disciplinas de la Filosofía. Bajo la lógica del paradigma positivista, se vuelve fundamental que cada campo de conocimiento defina un objeto de estudio, marcos conceptuales y métodos propios. De esta manera, los campos de conocimientos se definen como compartimentos estancos, como una totalidad organizada en sí misma, a modo de conocimiento acabado.

Si bien algunos representantes de la perspectiva crítica definen a la OV como una disciplina, discutimos con estos autores por resultar incongruente desde un punto de vista epistemológico. Si nos preguntáramos: ¿cuáles son los motivos



de tales incongruencias? posiblemente no haya una sola respuesta.

Algunas de ellas puede que se vinculen con el hecho de que, aún en la actualidad, la impronta del paradigma positivista resulta hegemónica, lo que hace que se cuele en los discursos y prácticas.

Por otra parte, si pensamos en la distribución de poder que se configura entre los campos de conocimiento como hemos mencionado, sólo aquellos considerados como disciplinas científicas tienen posibilidades de acceder a subsidios destinados a la producción de conocimiento. Difícilmente un campo de saber pueda crecer y desarrollarse sin la posibilidad de producir conocimiento. Por este motivo, comprendemos que ciertos referentes insistan en nombrar a la OV como una disciplina, siendo éste un medio adecuado para lograr cierto crecimiento y desarrollo. ¿Ocurrirá algo similar con la Psicopedagogía? Les dejamos este interrogante para continuar reflexionando.

Volviendo a la OV, como profesionales consideramos que al menos nos compete advertir esta incongruencia y reflexionar sobre la misma, al comprender que la lógica disciplinar resulta obsoleta en los tiempos que corren para conocer y abordar las complejidades. No en vano, de la mano del paradigma de la complejidad, se han configurado reformulaciones ligadas a lo interdisciplinar y a lo transdisciplinar.

En este sentido, adherimos a los colegas que definen a la OV como una práctica profesional y social. Profesional, en el sentido de que ciertos abordajes (puntualmente los que se llevan a cabo con objetivos terapéuticos) requieren de un estudio específico dentro del marco de lo formal,

una titulación habilitante y una matrícula profesional. Y, social, en el sentido de que pretende generar prácticas transformadoras y no reproductivas de la realidad.

Ahora bien, para definir a la OV no alcanza con decir que es una práctica profesional y social, ya que existen infinidad de prácticas de estos tipos. Por tal motivo, resulta necesario avanzar en sus particularidades sosteniendo coherencia en términos epistemológicos. A continuación, les proponemos una actividad con el objetivo de ensayar posibles definiciones.

Actividad 1

Para construir una definición de OV desde una perspectiva crítica que sea específica y a la vez completa, resulta valioso articular en una producción textual las diferentes categorías estudiadas a lo largo de este cuaderno. Es decir, supone desplegar un proceso de síntesis extrayendo los aspectos centrales de cada una de las categorías.

Consigna: Elaborar un texto en el que se defina a la OV desde una perspectiva crítica. Para ello, es necesario que utilicen como insumo la información sistematizada en el apartado anterior y que opten por alguna de las alternativas que se proponen en las discusiones expuestas en el presente apartado que sea consistente con el posicionamiento solicitado.

Producción de subjetividad

Como hemos mencionado, algunos referentes de la perspectiva crítica proponen suplantar el concepto de identidad (como algo acabado que se construye de una vez y para siempre al culminar



la adolescencia) propio de la perspectiva clínica, por el concepto de producción de subjetividad.

Realizaremos un breve recorrido extrayendo aportes de algunos autores con el fin de acompañar la comprensión de este concepto y su valor para las prácticas orientadoras.

Rascovan (2005), sostiene que “el concepto de subjetividad permitiría integrar lo idéntico, lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado” (p.147). Podría decirse, entonces, que en la producción de subjetividad se pone en juego algo del orden de la permanencia. En el planteo del autor, esta idea se reconoce cuando habla de lo idéntico y de lo estructural.

Profundicemos un momento en este primer aspecto retomando los aportes de Silvia Bleichmar (2009), quien comparte ciertas ideas al respecto. En primer lugar, la autora expone que las problemáticas o enigmas que nos atraviesan como seres humanos a lo largo de la historia siempre son los mismos: el amor, la fraternidad, la muerte y la sexualidad. En segundo lugar, recupera la idea de Aníbal Ford (1981) quien expone que las necesidades de anclaje que aparecen en la cultura de la humanidad como estructura fundamental de la supervivencia no pueden ser borradas fácilmente. En tercer lugar, postula que los sujetos estructuran su psiquismo a partir de cierta universalidad de leyes que deben cumplirse, las cuales rigen en los procesos de constitución psíquica básicos para posibilitar el funcionamiento del aparato psíquico. La autora se refiere específicamente a la ley moral en el marco del conflicto edípico, a partir de la cual, según ingrese o no, sea internalizada o no, se consolidará cierta estructuración del aparato psíquico,

adviniendo o no, la instancia psíquica superyoica y los mecanismos defensivos privilegiados de represión y de sublimación. En este sentido, podría decirse que todos los seres humanos contamos con las mismas reglas de funcionamiento psíquico. Estas tres ideas configuran, de alguna manera, el aspecto que hace a la permanencia, a lo idéntico, a lo estructural de la producción de subjetividad.

No obstante, en la producción de subjetividad también se pone en juego un aspecto que hace a la transformación. En el planteo de Rascovan (2005) podemos reconocer este aspecto ligado a lo diferente y al acontecimiento. Veamos cómo se traduce esto en relación a las tres ideas expuestas por Bleichmar (2009). En primer lugar, si bien las problemáticas o enigmas que nos atraviesan como seres humanos a lo largo de la historia son las mismas (el amor, la fraternidad, la muerte, el nacimiento y la sexualidad) sus sentidos y modos de significarse a lo largo del tiempo y en cada cultura son diferenciales. En segundo lugar, las necesidades de anclaje que aparecen en la cultura de la humanidad como estructura fundamental de la supervivencia no pueden ser borradas fácilmente, pero sí pueden ser pensadas desde diferentes formas de construcción, hoy alejadas de las que propuso el imperio instrumental de la escritura (idea recuperada de Aníbal Ford, 1981). En tercer lugar, los sentidos y significaciones que adquiere la ley moral en cada cultura son diferenciales, al igual que los contenidos de lo inconsciente a ser reprimido (los cuales ya no pueden reducirse únicamente a la prohibición del incesto). Por tanto, los mecanismos de constitución y de funcionamiento del aparato psíquico son similares, pero las producciones subjetivas no lo son. Al respecto, Rascovan (2005) recupera los aportes de Ana María Fernández, quien presenta una posición un



tanto más radical: “lo que hoy en día está puesto en cuestión es la existencia de un mecanismo universal de estructuración del sujeto “¿Cuánto de lo que creímos estructura universal de la subjetividad será narrativa propia de la modernidad?” (p. 147). Del planteo de la autora, podríamos inferir que los sentidos y significaciones diferenciales que adquiere la ley moral en cada cultura al igual que los contenidos de lo inconsciente a ser reprimido, de por sí podrían alterar los mecanismos de funcionamiento psíquico.

Sea de un modo o de otro, lo que está claro es que la subjetividad es concebida como un producto histórico, como efecto de determinadas variables históricas y culturales, razón por la cual sufre transformaciones a partir de las mutaciones de los sistemas históricos y políticos.

Es así como la subjetividad, según Bleichmar (2009), se encuentra atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior. El concepto de producción de subjetividad, de esta manera, se propone como respuesta articuladora de los universales que hacen a la constitución psíquica, así como a los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social. Como puede evidenciarse, aquí se anudan las ideas del planteo inicial que remiten a lo individual, a lo social, a lo privado y a lo público.

A su vez, este concepto implica algo del orden de lo simultáneo. Bleichmar (2009) recupera las ideas de Ford para explicar que “nuestra subjetividad se construye en medio de pluriculturalidades simultáneas” (p. 84). Esto implica que los procesos de producción de subjetividad se dan

a partir de la coexistencia o yuxtaposición de modos diversos de confrontación con la realidad. En este sentido, cada nuevo cambio “será procesado en el interior del aparato psíquico donde los tiempos anteriores coexisten porque están inscriptos en los modos vivenciales de percepción de la realidad de las generaciones anteriores” (p. 86).

Cuando hablamos de generaciones, no nos referimos a una mera clasificación por edad, sino a una construcción sociocultural que hace al proceso de socialización de determinado grupo en cierta época (Rascovan, 2016). Cada generación es portadora de una experiencia histórica, con sus propios recuerdos, íconos culturales, marcas colectivas ya que esta noción permite entramar las edades con la cultura y la historia. Sin embargo, es importante aclarar que en la vida social y subjetiva las generaciones conviven e interactúan y, al mismo tiempo, se establecen desencuentros que tienen que ver con barreras de tipo cognitivas, culturales, tecnológicas.

Otro aspecto fundamental del concepto de producción de subjetividad remite a lo práctico, ya que no solamente hace referencia a los modos en que los sujetos se apropian de las producciones de una determinada cultura (sentidos, significaciones y valores) sino también a los efectos sobre sus acciones prácticas (Rascovan, 2005).

Para terminar, focalizaremos en el último aspecto relevante de este concepto, su dimensión política: la producción de subjetividad no es neutral. Como plantea Bleichmar (2009) es regulada por los sectores de poder, quienes definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismos en el poder.



Si retomamos la categoría conceptual a la que hacíamos referencia más arriba sobre generaciones, podríamos ilustrar un breve ejemplo al respecto. Rascovan (2016) sostiene que los estadounidenses se han especializado en construir generaciones a partir de la clasificación de los jóvenes, adjudicándoles valores y estigmas sociales asociados al manejo del tiempo, del trabajo, del dinero, del ocio (generación X, generación Y, generación Z). Es decir, ciertas culturas juveniles, son rápidamente metabolizadas por una industria que aprovecha su masividad para mercantilizar expresiones culturales espontáneas, fetichizando algunas de sus imágenes recurrentes (rebeldía, modos de vestir, de peinarse) con el fin de elaborar un producto vendible, destinado al consumo de grandes audiencias indiferenciadas. El riesgo es que se descontextualizan propuestas juveniles que son particulares de cada grupo y que están atravesadas por aspectos culturales, de clase, de género, etc.

Sin embargo, las relaciones de poder no son unidireccionales y, en ese sentido, es en sus contradicciones y filtraciones donde se anida la posibilidad de producir nuevas subjetividades a partir de modelos discursivos novedosos, nuevas formas de redefinir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y la cual pretende modificar (Bleichmar, 2009). Una síntesis ilustrativa de lo anterior puede expresarse acuñando la expresión de que las subjetividades no son (ni más ni menos que) marcas sociales activas en los cuerpos.

A continuación, daremos continuidad al desarrollo haciendo especial hincapié en las características de los marcos contextuales y las problemáticas vocacionales.

Como hemos mencionado, en las sociedades modernas, el Estado se ubicaba como garante de los derechos fundamentales de los sujetos y, a la vez, como ente disciplinador, normalizador y clasificador de los mismos. Ambas acciones fueron materializadas a partir de los procesos de institucionalización. Según Rascovan (2016) la familia, la escuela y el trabajo fueron las instituciones principales encargadas de producir subjetividad moderna, en formato de identidades sólidas basadas en una norma social. De esta manera, la condición infantil, adolescente y juvenil estaba íntimamente ligada a la condición de estudiante (de primaria, de secundaria, universitarias), mientras que la condición de adultez estaba íntimamente ligada a la condición de personas trabajadoras asalariadas. En este sentido, podríamos afirmar que “la lógica clasificatoria e identitaria fue oportunamente funcional a la distribución de sujetos en el campo social, educativo y productivo” (Rascovan, 2016, p. 96). Se trataba de formar cuerpos dóciles, aptos para ser productivos. En este marco, los itinerarios vocacionales se organizaban de una manera gradual, acumulativa y jerárquica lo que permitía integrarse en un conjunto que proveía continuidad, marco referencial y sostén. Los sujetos vivenciaban sus trayectos educativos y laborales con la certidumbre de manejar el futuro. De esta manera, la idea de progreso dominaba la escena social estructurada.

Si continuamos con los planteos del autor, podría decirse que nuestro escenario social actual se encuentra caracterizado por el deterioro de la sociedad salarial/industrial y la puesta en marcha de un capitalismo financiero con gobiernos neoliberales que han vaciado y apartado a los Estados como garantes de los derechos básicos. El valor fundamental es el



capital económico, razón por la cual, los sujetos son valorizados por lo que tienen, es decir, según qué y cuánto consumen.

En este marco, las políticas mercantiles de privilegio y de acumulación de ganancia para unos pocos se recrudecieron, lo que provocó que se desprotegiera a los demás sectores, que se agrandaran las brechas de desigualdad y que se profundizaran los procesos de des-subjetivación. Así, los sujetos habitan estados de inestabilidad, incertidumbre, desprotección y desafiliación social y simbólica. Se trata de políticas de flexibilización y de explotación que despojan a los sujetos de sus subjetividades, fragmentándolas y dejándolas al borde del vacío, lo que se traduce en vivencias subjetivas de sufrimiento (Rascovan, 2016).

Sergio Rascován (2016) profundiza su desarrollo al plantear que la escasez o disminución de empleo y el despojo de los derechos sociales propios del deterioro de la sociedad salarial generaron cambios drásticos en las formas de organizar los itinerarios vocacionales. La particularidad de estos procesos es que se han vuelto discontinuos, fragmentarios y desintegrados. Como resultado, las transiciones (entendidas como el pasaje de una trayectoria a otra) se viven con incertidumbre. La noción de vocación pasa de ser un organizador de la vida subjetiva a tener un carácter persecutorio, en el sentido de vivir bajo el imperativo de tener que buscar un objeto absoluto que otorgue identidad y, desde luego, ante la imposibilidad de poder obtenerlo, provoca que muchos sujetos, jóvenes principalmente, vivan el momento de elegir qué hacer como si estuviesen desamparados, sintiéndose fallados.

Tal como sostiene Silvia Bleichmar (2009), realmente son severos los procesos de decons-

trucción de la subjetividad que se han producido como efecto de la desocupación, la marginalidad y la cosificación. Se visualizan diversos modos en que el padecimiento actual se inscribe en las formas de des-subjetivación con efectos en el psiquismo humano.

Si en las sociedades industriales se revalorizaban a los colectivos humanos, en las sociedades posindustriales, en cambio, aparece fuertemente la cuestión de la individualidad, las exigencias de capacidades de los sujetos para conducirse y auto-gestionar su propia existencia, tal como lo sostiene Rascovan (2016). Esta necesidad de autosuficiencia que caracteriza nuestras sociedades, repercute en los procesos de subjetivación en tanto maximizan posibilidades de unos e invalidan las de otros. De ahí que el autor realice la diferenciación entre individuos por exceso e individuos por defecto.

Los *individuos por exceso* toman una postura solipsista (solamente yo existo), de individuos provistos de recursos y de bienes encerrados, distantes del colectivo social. La exigencia de destacarse individualmente se generaliza, asumiendo significaciones diferentes: algunos sujetos buscan maximizar sus posibilidades y se vuelven hipercompetitivos, viviendo el proceso de individualización como liberación de los sujetamientos colectivos y ganancia de autonomía, y es sobre este modelo subjetivo de éxito que se sostiene el discurso neoliberal dominante. Estos individuos experimentan plenamente la ficción de la meritocracia. En cambio, los *individuos por defecto*, son sujetos que se ubican en las antípodas del tejido social. Carecen de soportes necesarios para poder afirmar un mínimo de independencia social y no son reconocidos como sujetos de derecho. Comparten las características de la condición

humana, pero carecen de los recursos materiales y simbólicos para apropiarse de sus propias elecciones vocacionales y encarar proyectos de vida. En muchos casos, son objetos de caridad, beneficencia o de asistencia pública que, en el mejor de ellos, les otorgará cierta ayuda la cual, en el mismo acto de recibirla, les hará saber que no pertenecen al grupo de los integrados del sistema social. La diferencia está en la desigualdad respecto de la condición de sujetos de derechos: en un extremo están quienes poseen todos los recursos potenciales para desplegar sus vidas y en el otro, quienes carecen de los medios básicos para realizar sus aspiraciones sociales. En el medio de ese arco, se encuentra una multiplicidad de situaciones intermedias (Rascován, 2016).

Por su parte, las formas de poder también se han modificado, tal como lo expone Sergio Rascován (2016), porque el poder estabilizador del sistema ya no opera como represor, sino como seductor o bien, cautivador. Asimismo, no se presenta visible como en el régimen disciplinar, ya no hay oponente o enemigo que oprima la libertad, situación que daba lugar a prácticas de resistencia. El neoliberalismo convierte a los trabajadores oprimidos en empresarios, en empleadores de sí mismos. Hoy cada persona ocupa un lugar de trabajador que se explota a sí misma en su propia empresa, es decir, cada persona se constituye en ama y esclava en sí misma. La lucha de clases se convierte en una lucha interna consigo mismo: quien fracasa se culpa a sí mismo y no al sistema. Se trata de un control a distancia que instrumentaliza herramientas para conducir conductas más flexibles, afines a la lógica del mercado (Rascován, 2016).

Estas problemáticas se complejizan con el impacto de las nuevas tecnologías digitales en

el valor simbólico del tiempo, lo que se traduce en el acrecentamiento de la velocidad en la vida cotidiana, tal como lo expone Sergio Rascován (2016). Se trata de una cultura que enaltece las virtudes del tiempo inmediato y veloz a partir de la obtención de dispositivos tecnológicos regidos por los imperativos (seductores) del mercado. También, se han producido alteraciones en torno a lo espacial, acortándose significativamente las distancias. De igual manera, se han modificado las formas de relacionarse con los demás, los modos de vivenciar la privacidad y la exposición pública, sobre todo a partir del advenimiento de las redes sociales. Por último, se han modificado los flujos de información, ampliándose a volúmenes inmanejables, como también su materialidad. Es decir, la información ya no es presentada predominantemente en formatos de lecto-escritura sino más bien a través de la cultura de la imagen. Los sujetos llamados “nativos digitales”, han elaborado otros circuitos de aprendizaje, por fuera de lo institucional, a partir de la autogestión de los aprendizajes como otro rasgo de época, ligados al universo de las nuevas tecnologías. Lo significativo de este cambio tecnológico es el impacto que ha tenido en la cotidianidad de las vidas subjetivas, en los modos de hacer cada una de las actividades habituales (Rascován, 2016).

Ahora bien, estas transformaciones no se encuentran por fuera de la trama social. En este sentido, es claro que las brechas digitales que se registran son expresiones de las brechas de desigualdad de clase. Cuando Rascován (2016) habla de brechas digitales hace referencia a la desigualdad en el acceso y en el dominio de las nuevas tecnologías, situación que se ha profundizado en el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19.

Para finalizar, nos detendremos un momento en algunas consideraciones particulares sobre las regularidades que hacen a la condición juvenil o a las producciones subjetivas de las juventudes en el contexto de pandemia. Según Marisa Chavez (2021), en el escenario distópico que puso a disposición la pandemia, la sociedad no ha encontrado otra propuesta para la juventud que no sea la de vivir en una constante pregunta sin respuesta: ¿Cómo va a ser mi integración social? ¿Podré comer? ¿Trabajar? ¿Tener una familia? ¿Una casa? ¿Cómo es devenir adulto? ¿Hay que lograr cosas? ¿Se llega naturalmente? ¿Te ayudan? ¿Cómo sabes cuando estás ahí?

En estas preguntas se despliega claramente una de las regularidades de la condición juvenil: el proceso de autonomización. Es decir, el hecho de constituirse como sujeto autónomo y poder tener en las propias manos la capacidad de gobierno del tiempo, el espacio y del cuerpo. Hablamos de la toma de decisiones sobre los modos de accionar y de gestionar la propia vida como un derecho. En el contexto de pandemia, la autonomización se ha obstaculizado a causa de las diferentes dimensiones de la desigualdad que se han profundizado, pero además, por el hecho de que los jóvenes tuvieron que estar muchos meses con los familiares con quienes convivían debido a las medidas de ASPO y DISPO. Allí se evidenciaron otras desigualdades, ya que no todos los núcleos familiares tenían la posibilidad de la habitación particular para cada joven con tecnología instalada, separación, etc. No obstante, en los sectores que sí contaban con esta posibilidad, el padecimiento de los jóvenes por la falta de autonomía fue notable. En estas situaciones, las TIC asumieron un papel predominante en la construcción de mundos propios y de narraciones con otros en entornos virtualizados.

Cabe preguntarnos por varias de las problemáticas que allí acontecen en cuanto al consumo compulsivo, la violencia que circula en sus diferentes formatos, la sobreinformación, la inmediatez como único tiempo posible, los corrimientos de lo público y lo privado, la característica de internet como mundo inabarcable, sin fronteras y sin regulaciones, y una infinidad de etc.

Por su parte, otra de las regularidades que hacen a la condición juvenil tiene que ver con que los jóvenes son personas con mayor capital vital, es decir, con mayor porvenir y con posibilidades de proyectarse en ese porvenir. Son personas interpeladas en su devenir hacia el futuro por la cultura, el consumo y la industria. Sin embargo, el porvenir en contexto de pandemia y de profundización de la exclusión se vuelve distópico, ya que se evidencia la fragilidad de la especie humana, permitiendo el despliegue del individualismo, por un lado y de lo colectivo, por otro. En este marco, se registran algunas de las utopías disponibles que van configurando las subjetividades de los jóvenes: las de derecha, que constituyen radicalizaciones del odio y supremacías minoritarias. Se trata de una posibilidad de la existencia que piensa al otro como no necesario, descartable, inservible. Es decir, el percibirse exclusivo y el sentimiento de superioridad son posibilidades de anclaje en las producciones subjetivas de los jóvenes. Interpretan y proponen una sociedad con vida digna para una minoría. A su vez, ese proyecto de sociedad también es defendido por personas que no son ni serán nunca parte de esa minoría. Esto remite al modo de funcionamiento de la construcción de la hegemonía, tal como lo propone Chavez (2021) recuperando a Gramsci (1985). Las utopías también pueden ser de izquierda, en este caso se trata de sectores poco numerosos cuyas

ideas tienen que ver con sociedades igualitarias y con el lugar de los trabajadores organizados en esa configuración. Sin embargo, no terminan de construir hegemonía, ya que los grupos dominantes acaparan los aparatos del ejercicio de poder actual. Por último, las utopías pueden ser de justicia social: se trata de un proyecto de ejercicio y ampliación de derechos, con fuerte eje en la noción de trabajo, en los derechos sociales, en la independencia económica, en la soberanía política y en la regulación del Estado, aunque en el marco del capitalismo. Muchos jóvenes participan de esta expresión desde la militancia y desde la actividad comunitaria.

Todas estas utopías constituyen algún modo de integración social, un lugar legitimado en la matriz cultural argentina sumamente atravesada por la política como espacio de inclusión social, de ser parte, de tener una proyección, un porvenir. Son posibilidades de sembrar utopías en la distopía. A su vez, cabe preguntarnos por quienes, desencantados de la política tras las operatorias del mercado, asumen producciones subjetivas que aparentan ser despolitizadas, neutrales, desinteresadas (Chavez, 2021).

Ahora bien, sobre el porvenir Chavez (2021) se pregunta: ¿Por quién será narrado? ¿Cómo harán los jóvenes? ¿Cómo haremos los adultos para proyectarnos en alguna certeza? ¿Para atarnos a alguna red? Al respecto, la autora propone, en primer lugar, estar atentos a los proyectos ideológicos de excepcionalidad y supremacía, ya que el privilegio jamás será pensado para muchos desde estos espacios. En segundo lugar, propone movilizar la noción de solidaridad y de vida en común como una respuesta política que se constituye en la única posibilidad de porvenir para todos. Escribe en este sentido: “debe suceder

ahora, en el estar-siendo, como los y las jóvenes. No es para después, no son para después. En este espacio liminar del presente pandémico, compartamos porvenires” (p. 58). Tal como lo enuncia Paulo Freire (2018), referente citado por la autora: “seguir, sin fin con los relatos de las utopías para hacerlas realidad, como esperanza que se moviliza colectivamente para concretarla” (p. 58).

Para pensar los abordajes orientadores, retomaremos las líneas esbozadas en este apartado para reflexionar en torno a la ética profesional.

Representaciones Sociales (RS)

Para comenzar, hacemos la siguiente propuesta: tomense un momento e imaginen un árbol. ¿Cómo lo describirían? Seguramente cada uno de ustedes se haya imaginado un árbol diferente, aquel que pertenece a su hogar, a algún lugar por el que transitan mucho o al estereotipo del dibujo de árbol de la primaria, por ejemplo. Sin embargo, seguramente ninguno haya dejado de imaginarse algunos elementos centrales que hacen al objeto árbol como pueden ser: tronco, ramas, hojas.

Ahora bien, ¿Qué ocurriría si en lugar de solicitarles que se imaginen un árbol, les solicitáramos que imaginen los siguientes objetos: juventud, diversión, educación pública, género, trabajo? Posiblemente, cada uno de ustedes se represente estos objetos sociales de múltiples y diversas maneras.

Si relevamos las respuestas, lo que ocurriría probablemente es que algunas ideas resultarían compartidas y otras muy diferentes, porque en este caso (a diferencia del anterior) estamos



indagando las significaciones que asumen las RS de un objeto social. Hablamos de objetos sociales cuando se trata de objetos que, de por sí, son complejos ya que pueden adquirir diversos sentidos. Pero ¿Por qué ocurre esto? Intentaremos ir construyendo una posible respuesta a este interrogante, a partir de un recorrido conceptual y reflexivo.

Si recuperamos los aportes de Jean-Claude Abric (2001) podemos ubicar el surgimiento del concepto de RS en el marco de la Psicología Social. Fue acuñado por Serge Moscovici (1925-2014) en el año 1961. Abric (1941) y Denise Jodelet (1989) son representantes que han continuado con esta línea de pensamiento, aportando sus desarrollos al respecto.

La teoría de RS parte de una primera tesis que permite abandonar el corte establecido entre sujeto y objeto, al comprender que no existe la realidad objetiva como tal. Veamos de qué se trata esta tesis: no existe una distinción entre el universo exterior e interior del sujeto o grupo. Esto implica que los objetos por sí mismos no existen, sino que son y existen para un sujeto o grupo, es decir, son y existen en relación a ellos. La realidad es representada y apropiada por los sujetos y grupos, luego es reconstruida en su sistema cognitivo, al integrarse en un sistema de valores que dependen del contexto social, histórico e ideológico. Por lo tanto, la relación entre sujeto y objeto determinan al objeto mismo, es decir, la realidad para el sujeto o grupo es la realidad misma.

Tras la comprensión de esta tesis fundamental, se exponen una serie de definiciones en relación al concepto de RS. Veamos algunas de ellas: “forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico de cons-

trucción de la realidad común para un conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36); “producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstruye la realidad y le da una significación específica” (Abric, 1987, p.64); “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos entre sí y con el entorno, al determinar sus comportamientos y prácticas” (Abric, 2001, p.13); conjunto organizado, jerarquizado y estructurado de informaciones, creencias, opiniones y actitudes tomadas ante un objeto social” (Abric, 2001, p.18).

Como puede visualizarse, cada una de estas definiciones aportan elementos fundamentales que hacen a la conceptualización de las representaciones sociales.

Actividad 2

Construir definiciones no es tarea sencilla. No es lo mismo definir un quehacer situándonos en cierto posicionamiento (como lo hicimos con la OV) que definir un concepto. En esta oportunidad definiremos el concepto de RS para continuar fortaleciendo los procesos de análisis y síntesis.

Consigna: Elaborar un texto en el que se defina RS en base a las definiciones expuestas, es decir, recuperando los elementos centrales de cada una de ellas.

Volviendo al planteamiento inicial, podría decirse que las RS no sólo se construyen en relación a un objeto social, los cuales como ya dijimos son complejos porque asumen diferentes sentidos, sino que además, éstos se tornan diferenciados al ser construidos en el marco de un grupo de pertenencia.

Ahora bien, ¿cómo se componen las RS? En base a la interrelación de dos componentes: su componente cognitivo supone la existencia de un sujeto activo con una textura psicológica que está sometida a las reglas de los procesos cognitivos. Para comprender esto, consideramos elemental recuperar el concepto de *representación* en general, acuñado por Piaget (1896-1980) en el marco de la Psicología Genética. Recordemos que este referente entendía a la representación como una imagen mental (la cual puede ser visual, acústica, olfativa, sensitiva o gustativa) que inicialmente es el resultado de la imitación de un modelo y que al complejizarse se logra la construcción de los objetos con el pensamiento. La *representación* es lo que da lugar a la función simbólica, la cual permite diferenciar y coordinar el significado (representaciones) con el significante (signos-símbolos), habilitando la posibilidad de recordar, evocar, anticipar. El componente cognitivo, según la teoría de representaciones sociales, se regula a partir de dos procesos: el de objetivación y el de anclaje. Si bien estos procesos presentan sus especificidades, para su comprensión podría establecerse cierta relación con los procesos propuestos por Piaget (1947) de asimilación (el ajuste/modificación de la nueva información/objeto a los esquemas pre-existentes) y de acomodación (el ajuste/modificación de los esquemas preexistentes a la nueva información/objeto).

Por su parte, el componente social opera a partir de reglas diferenciadas a la lógica cognitiva. Para definirlo, podría decirse que se recuperan aportes ligados a la teoría socio-cultural desarrollada por Lev Vigotsky (1896-1934). Como tal, implica que la puesta en práctica de los procesos cognitivos está determinada por las condiciones sociales en que una representación se

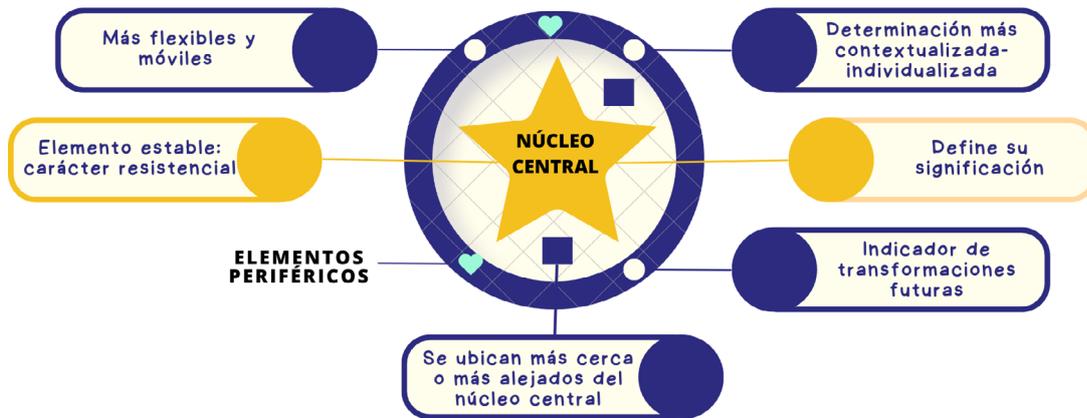
elabora o transmite. Es por esto que Abric define a las RS como construcciones socio-cognitivas, que se encuentran regidas por lógicas que no son exclusivamente ni cognitivas ni sociales, sino que son propias de dicha intersección.

Habiendo explicado los componentes de las representaciones sociales, a continuación, enumeramos las funciones que cumplen. La primera de las funciones es la de poder entender y explicar la realidad, algunos la llaman función de saber. La segunda función es la de orientación, la cual conduce los comportamientos (sus finalidades, anticipaciones, expectativas y prescripciones). La tercera función, es la identitaria, la cual define la identidad y resguarda la especificidad de los grupos. El último tipo de funciones, pretende justificar a posteriori las posturas y comportamientos o bien contribuyen al refuerzo de la posición social del grupo.

Para continuar con el desarrollo teórico, retomaremos la *Teoría del núcleo central* que expone Abric (2001) a través de la cual explicaremos la organización y la estructura de las RS. En el siguiente gráfico encontrarán esquematizados los elementos que las estructuran:

Estructura de las representaciones sociales

Estructura de las RS



Nota: En color amarillo se detallan las características del núcleo central y en color azul las correspondientes a los elementos periféricos.

El núcleo central es concebido como aquella parte de la RS que determina su significación y la organiza. Es el elemento más estable, que garantiza su permanencia en entornos móviles y flexibles. Tiene un carácter resistencial, es decir, es el elemento que más resiste al cambio, por lo que se modifica lentamente de acuerdo a las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Mantiene una cierta independencia del contexto social inmediato.

Para ejemplificar, pensemos en uno de los objetos sociales que presentamos al inicio de este apartado: género. ¿Cuáles son los significados que componen el núcleo central de las RS sobre el género? Si realizamos una indagación en nuestro entorno cercano, es probable que nos encontremos con significaciones binarias, ligadas a lo femenino y masculino. Si bien en la actualidad existen movimientos sociales y desarrollos teó-

ricos que han colaborado con la complejización y transformación de los significados centrales sobre el género, posibilitando concepciones ligadas a las diversidades, el carácter resistencial del núcleo central y su relativa independencia en relación al contexto inmediato, probablemente hagan que en algunos grupos se mantengan las concepciones binarias.

Los elementos periféricos, por su parte, son los elementos más flexibles y móviles de la RS. Se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central aunque su determinación es más individualizada y contextualizada ya que está asociada a las características individuales de los grupos en los que están inmersos los sujetos. Estos elementos periféricos tienen diferentes funciones: por un lado, permiten revestir la RS en términos concretos, comprensibles y transmisibles. Por otro lado, posibilitan la adaptación de la RS a las evolu-

ciones del contexto (aspecto móvil y evolutivo de la RS). Por último, protegen al núcleo central cuando se ve amenazado, proponiendo contradicciones tolerables.

Retomando el ejemplo, podríamos decir que los elementos periféricos de la RS sobre género se vinculan a las concepciones de diversidad. Para pensar esto, retomaremos uno de los conceptos que viene a complejizar las nociones sobre género: la identidad de género, entendida como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la sienta y perciba. En este sentido, hay personas que se sienten mujeres y varones a la vez, lo que suele denominarse como bigénero; también hay personas que se sienten parcialmente varón y parcialmente mujer, son las llamadas demigénero; por otro lado hay personas que no se sienten ni mujeres ni varones, lo que suele nombrarse como agénero; otras que se sienten temporalmente varones y temporalmente mujeres, es decir de género fluido; y también hay personas que no se definen ni como mujeres ni como varones, aludiendo a un tercer sexo.

¿Qué es la diversidad sexual?

Explicación fácil

Si bien el tema relacionado con la diversidad de géneros surge del ejemplo, se trata de un asunto que consideramos de fundamental relevancia para la formación de POV. Por este motivo, les compartimos el siguiente material audiovisual que pretende enriquecer las miradas en torno a esta categoría.

Nota: Adaptado de *¿Qué es la diversidad sexual? Explicación fácil* [Audiovisual], por Carki Production, 2017, disponible en Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA>).

Si bien el audiovisual recorre gran cantidad de géneros posibles, cabe aclarar que se trata de una categoría que se encuentra en constante movimiento y redefinición, lo que nos permite afirmar que existen tantos géneros como personas.

Las nociones binarias forman parte del objeto social género, no son ajenos a él. Sin embargo, no se reducen a ellas. Una RS se distorsiona cuando un elemento que debiera ser periférico se totaliza adviniendo como núcleo central y dejando por fuera cierta porción de la realidad que define al objeto social. En el ejemplo la distorsión representacional acontece cuando el elemento periférico lo femenino y lo masculino toma un papel central en la RS, generando un reduccionismo del objeto social género.

Según la significación que adquieran los núcleos centrales de las RS, interpretaremos discursivamente la realidad de una u otra manera, dando lugar a prácticas sociales diferenciadas. De allí que resulta fundamental el trabajo de problematizar las RS, en función de poner en tensión los significados del núcleo central procurando su transformación.

A continuación, desarrollaremos algunas especificidades sobre las RS y las problemáticas vocacionales. Para ello, partiremos de la base de considerar a los objetos vocacionales como objetos sociales complejos. En tal sentido, al momento de elegirlos, lo hacemos desde lo conocido de éstos, es decir, a partir de las RS que portamos sobre ellos. Esto significa que las RS condicionan nuestras elecciones vocacionales.

A modo ilustrativo pensemos por un momento en el objeto vocacional de nuestra carrera: ¿Cuáles son los significados que componen el



núcleo central de las RS sobre la Licenciatura en Psicopedagogía? Si indagáramos preguntándoles a familiares y amigos, podríamos identificar que éstos giran en torno al trabajo con niños en la escuela. Al respecto, nos preguntamos ¿El trabajo con niños en la escuela hace al núcleo central del perfil del egresado de la Licenciatura en Psicopedagogía? Si analizamos con detenimiento esta frase veremos que, no sólo se establece una reducción al hacer referencia únicamente a un ámbito posible y a una franja etaria como destinataria, sino que, además, deja por fuera la especificidad de las tareas que desarrollan los licenciados en Psicopedagogía. Con suerte nos encontraremos con algunas respuestas de familiares y amigos que hagan referencia a los problemas de aprendizaje como objeto que aborda la Psicopedagogía y con las tareas de diagnóstico y tratamiento.

Ahora bien, es necesario aclarar que no es casual que estos sean los significados que ocupan el núcleo central de las RS sobre el objeto social Licenciatura en Psicopedagogía. Si nos remontamos al origen de esta carrera, podríamos decir que todos estos significados efectivamente se correspondían a la centralidad de este objeto social.

Como planteamos anteriormente, la complejidad de los objetos sociales tiene que ver con que éstos se modifican a lo largo del tiempo en relación a los procesos históricos, políticos, económicos, culturales. En la actualidad, estos elementos de la RS sobre la Licenciatura en Psicopedagogía ya no corresponden a su núcleo central, porque este objeto social se ha complejizado y se ha transformado, tanto en lo que corresponde a sus tareas, como a sus ámbitos y a los sujetos con los que trabajamos.

Recordemos que los elementos del núcleo central, una vez que se consolidan, tienen carácter súmamente resistencial. De allí la importancia que asumen los elementos periféricos de una RS, que permiten, a partir de su problematización y deconstrucción, la movilidad de la RS. En la actualidad, ¿Podríamos decir que los elementos vinculados al trabajo con niños en la escuela, a los problemas de aprendizaje y al diagnóstico y tratamiento no forman parte del objeto social Licenciatura en Psicopedagogía? Lo cierto es que estos elementos son constitutivos del objeto social pero éste no se reduce a ellos.

Volvamos por un momento a la RS “los profesionales de la psicopedagogía trabajan con niños en la escuela”. A partir de ella pensemos de qué modo las RS pueden llegar a condicionar las elecciones vocacionales: probablemente este objeto vocacional sea únicamente elegido por aquellos que se identifican con el trabajo escolar con niños. La elección se ve performatizada por una distorsión en la RS del objeto vocacional, ya que los elementos periféricos que forman parte de la RS se configuran como su núcleo central, totalizando su significación. De allí la importancia de promover como POV su problematización y complejización, poniéndola en tensión, trabajando sus distorsiones.

En esta misma línea de pensamiento, podríamos retomar las reflexiones en relación al vínculo entre Psicopedagogía y OV. Como planteamos al inicio de este Cuaderno de Cátedra, la OV en la mayoría de las RS de colegas y estudiantes se encuentra disociada de la Psicopedagogía, al ubicarse como núcleo central el trabajo con niños en la escuela o en el consultorio. A estas representaciones distorsionadas sobre la Psicopedagogía, a su vez, se suman distorsiones en



torno a la OV, anudadas al trabajo con test y con adolescentes que se encuentran finalizando la escuela secundaria.

Para continuar profundizando en este concepto y su ligadura con las problemáticas vocacionales, es importante diferenciar que las distorsiones representacionales pueden configurarse en dos planos diferenciados: por un lado, pueden evidenciarse distorsiones anudadas de modo cristalizado a ciertas cargas valorativas construidas socialmente; mientras que por otro lado, podemos identificar distorsiones que hacen a un corrimiento de aquello que se encuentra establecido prescriptivamente en torno a los objetos vocacionales.

Nos detengamos un momento, en el primer tipo de distorsiones. Socialmente circulan infinidad de RS que condicionan, de un modo u otro, las elecciones vocacionales. Veamos algunas clasificaciones totalizadoras, propuestas por Lidia Ferrari (1995), que muestran de manera contrapuesta cómo se dividen los objetos vocacionales en opuestos (las profesiones expresadas a modo de ejemplos podrían modificarse, ampliarse y hasta cuestionarse conforme a la RS de los lectores). Hemos aportado algunas preguntas problematizadoras a la clasificación, tendientes a movilizar estas ideas socialmente cristalizadas:



<p>Profesiones rutinarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abogade <p>Siendo que la ley no es unívoca, sino que tiene diversas interpretaciones ¿acaso no supone desplegar la creatividad a la hora de interpretarla? ¿O a la hora de escribir documentos legales que busquen argumentar tal o cual posición? Entonces... ¿No hay abogades creatives?</p>	<p>Profesiones Creativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicista <p>Aquelles publicistas que trabajan en grandes empresas, ¿acaso no tienen su jornada laboral estructurada en una rutina, con entregas programadas?</p>
<p>Trabajo Encerrado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bioquímiques <p>Aunque se desarrolle el trabajo en un laboratorio, si se estuviera investigando la contaminación del agua, ¿no implicaría salir al campo en búsqueda de muestras? O si se realizara una campaña de testeo de VIH en la comunidad, ¿no supondría estar en contacto con la misma?</p>	<p>Trabajo al aire libre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ing. Agrónomes <p>Y si une Ing. Agrónome asesorara a una empresa agropecuaria, ¿dónde acontecería la instancia de asesoramiento? ¿En qué espacio físico?</p>
<p>Profesiones para ganar dinero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contadores Públicos <p>¿Hacen dinero o realizan la contabilidad del dinero de otros? ¿El sólo hecho de dedicarse a esta actividad garantiza la obtención de dinero?</p>	<p>Profesiones para morirse de hambre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Músiques <p>¿Acaso no hay personas que se dedican a la música que hayan ganado mucho dinero? ¿Qué maneras de hacer música existen en la actualidad? ¿Qué posibilita la tecnología y las redes sociales?</p>
<p>Profesiones Teóricas (abstractas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antropologue <p>¿Únicamente se dedican al estudio y la investigación referidos a grupos humanos y sus relaciones socioculturales? ¿Las actividades que tienen que ver con la antropología forense, ¿no implican tareas prácticas?</p>	<p>Profesiones Prácticas (concretas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gastronome <p>Las tareas de planificación, producción, comercialización, gestión y prestación de servicios gastronómicos, ¿acaso no implican conocimientos teóricos y legales?</p>
<p>Profesiones para trabajar solxs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biologues <p>¿Acaso no trabajan en equipo cuando sus investigaciones implican cuestiones ambientales?</p>	<p>Profesiones para trabajar con gente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicadores sociales <p>¿Todas las actividades de los comunicadores se realizan vinculándose con gente? ¿Y las actividades de periodismo de investigación de documental? ¿Y las actividades de escritura de opinión en base a documentos?</p>
<p style="text-align: center;">Carreras Fáciles - Carreras Difíciles</p> <p>La adjetivación fácil-difícil muchas veces se encuentra vinculada a la duración de la carrera:</p> <p style="text-align: center;">Medicina = carrera larga = difícil. Diseño de indumentaria = carrera corta = fácil.</p> <p>Asimismo suele asociarse al tipo de gestión de la entidad formadora: pública o privada.</p> <p style="text-align: center;">Pública=carrera difícil Privada=carrera fácil</p> <p>Lo “fácil” o “difícil”, en verdad se vincula con aspectos que hacen al capital cultural y simbólico, a las habilidades, operaciones del pensamiento formal y funciones superiores de las personas, que se pondrán en juego en mayor o menor medida en cada una de las carreras, profesiones, trabajos.</p>	



Si bien Ferrari no lo desarrolla en sus escritos del año 1995, consideramos pertinente sumar otro par de opuestos que, en la actualidad, toman relevancia teniendo en cuenta los aportes de la perspectiva de género a la hora de comprender a los sujetos y sus actividades. Antes de introducirlo, veamos la siguiente viñeta:



Tira de Mafalda

Nota: Recuperado de *Toda Mafalda* (p.404) por Quino (1997).

Como puede visualizarse, para Susanita no cabe, ni siquiera a modo de pregunta, la posibilidad de pensarse realizando otro tipo de actividades que no sea la de ama de casa (entendido hoy como trabajo no remunerado). Es así que podemos sumar al listado de pares opuestos, el siguiente:

<p>Profesiones para varones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingeniere <p>¿Acaso el hecho de ser mujer invalida la posibilidad de trabajar como ingeniere?</p> <p>¿Qué del quehacer de los ingenieros no lo puede realizar una mujer?</p>	<p>Profesiones para mujeres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagoga <p>¿El trabajo psicopedagógico con sujetos en situación de aprendizaje no puede ser realizado por un varón?</p> <p>¿El trabajo en relación con el aprendizaje es exclusividad de las mujeres?</p> <p>Algunas reflexiones al respecto de la Psicopedagogía concebida como una profesión prácticamente exclusiva “de mujeres” hemos abordado en la Unidad N° 1 del programa.</p>
---	---



Los pares de opuestos a través de los cuales suelen significarse los objetos vocacionales responden a un paradigma de pensamiento positivista, desde el cual se privilegia las relaciones lógicas lineales y binarias que invisibilizan la complejidad de los objetos, contextos y sujetos que eligen. En este último par de opuestos que se ha presentado se dejan de lado las personas que portan otras identidades de género (diferentes a las femeninas o masculinas), a quienes también se suele asociar de manera lineal cierto tipo de objetos vocacionales. Un claro ejemplo que expondremos de modo ilustrativo se vincula con el trabajo sexual asociado de manera lineal a las identidades trans. Sin embargo, el ejemplo aquí enunciado requiere de una amplia discusión que deberá estar transversalizada por aspectos éticos-políticos y que abordaremos en el marco de las clases.

Actividad 3

Esta actividad tiene la finalidad de favorecer la construcción de interrogantes sobre el último ejemplo enunciado.

Consigna: Construir preguntas problematizadoras que permitan complejizar y enriquecer las asociaciones lineales que se advierten en el ejemplo expuesto.

Como puede inferirse, el trabajo orientador vinculado con deconstruir las RS, consta en ir generando preguntas problematizadoras que pongan en tensión las ideas configuradas de manera rígida y cristalizada. Esto no quiere decir, bajo ningún punto de vista, poner en cuestión aquellos valores que se despliegan en el vínculo con los objetos vocacionales ¿Qué queremos decir con esto? Por ejemplo, si para un sujeto resulta

valiosa la obtención de dinero a la hora de elegir una carrera o trabajo, no se trata de juzgar ese valor. Por el contrario, será una premisa el respeto por la subjetividad. En este caso, se trataría de poner en tensión que, si bien existen profesiones mejor remuneradas que otras, la realidad compleja del mundo actual ha desbarajustado esta premisa, lo que hace que hoy nos encontremos con profesionales que han estudiado cinco, seis o más años y que se dedican a otras actividades no vinculadas a la trayectoria educativa, como puede ser manejar un taxi. Asimismo, dentro de las profesiones consideradas de mayor remuneración económica, entre las que se encuentran medicina, por ejemplo, podemos encontrar a médicos que ganan mucho dinero trabajando en el sector privado con la cirugía estética, por nombrar un área, y a médicos que se encuentran trabajando en el sistema público de manera precarizada y cumpliendo jornadas laborales mediante el sistema de guardias. Consideramos que esta situación se configura como un mecanismo de explotación, consecuencia de la reducción del gasto público que supone el modelo neoliberal en la garantía de derechos básicos como lo es la salud.

Asimismo, en el despliegue discursivo de los sujetos con los que trabajamos, es común que nos encontremos con frases como: “debo estudiar para ser alguien en la vida” o bien “estudiando no se llega a nada”. Este tipo de frases también dan cuenta de RS anudadas a cierta carga de valor, en este caso, en torno al objeto social estudio. En estas frases subyacen ideas que sobrevaloran al estudio, o bien lo degradan. Lo mismo podríamos decir en relación al objeto social trabajo, a partir del cual solemos escuchar frases como “trabajar implica un esfuerzo personal para lograr un medio de vida” o “trabajar

es cumplir un horario, recibir órdenes, cumplir obligaciones”, cuyas significaciones dejan de lado aspectos esenciales que hacen al trabajo entendido como actividad que nos otorga un lugar social y simbólico en el mundo, además de un derecho fundamental de las personas, por mencionar algunas ideas que tienden a complejizar su significado. Nuevamente, las intervenciones orientadoras radican en proponer analogías, ejemplos concretos y sobre todo preguntas problematizadoras que promuevan el enriquecimiento de las RS que aparecen cristalizadas.

Para ilustrar, nuevamente, el modo de proponer preguntas, recuperemos la típica frase: “debemos estudiar para ser alguien en la vida”. Algunas preguntas problematizadoras que podrían plantearse al respecto podrían ser: ¿Debo estudiar? ¿Estudiar una carrera es el único modo de estudiar? ¿Considerás que sos nadie? ¿Qué significa ser alguien? ¿Quién nos dice que tenemos que ser alguien? ¿Habrá que estudiar para llegar a ser alguien? ¿Qué hay que hacer para ser alguien? ¿Será lo mismo ser que hacer?

Por otro lado, como enunciamos anteriormente, podemos identificar distorsiones que hacen a un corrimiento de aquello que se encuentra establecido prescriptivamente en torno a los objetos vocacionales. ¿Qué quiere decir esto? Ciertos objetos vocacionales, como las carreras y profesiones, se encuentran sometidos a pautas de regulación dadas por las instituciones de formación (institutos de educación superior y universidades) y de regulación profesional (colegios profesionales). En este sentido, contamos con algunas pautas prescriptivas que regulan la especificidad de estos objetos vocacionales. En el marco de las instituciones formadoras, dichas pautas se materializan en los planes de estudio,

los cuales definen: las UC que hacen a la formación, un perfil del egresado y los alcances del título. En el plano de los colegios profesionales, podríamos identificar aquellas pautas demarcadas por las incumbencias profesionales y los códigos de ética que regulan el ejercicio de una profesión. Conocer estas pautas prescriptivas, como orientadores nos permite trabajar con los sujetos en la complejización, enriquecimiento, problematización y deconstrucción de las RS remitiéndonos a ellas. Volviendo al ejemplo de la Psicopedagogía, si en el espacio de orientación alguien planteara “no quiero estudiar Psicopedagogía porque no me gusta el trabajo con niños”, lo primero sería identificar que su expresión da cuenta de una distorsión representacional y lo segundo sería pensar la manera de trabajarla de cara a su deconstrucción. Existen muchas formas, una de ellas podría ser la de contrastar esta idea con los documentos mencionados (plan de estudio e incumbencias profesionales, por ejemplo). Allí encontrarán que la Psicopedagogía se trata de una profesión que aborda los aprendizajes, entendidos como fenómenos complejos, que se despliegan a lo largo de toda la vida.

Ahora bien, es necesario diferenciar los conceptos de RS y de mandatos familiares. Cabe aclarar, sin embargo, que realizaremos una distinción conceptual a los fines didácticos, a sabiendas de que, tanto las RS como los mandatos familiares en los sujetos, aparecen imbricados. Si recuperamos los aportes de Ferrari (1995) podemos hablar de mandatos familiares cuando ciertos valores anudados a ciertos objetos sociales, son transmitidos por una familia, ya sea de manera consciente o inconsciente, como verdades inamovibles, a modo de una presión o exigencia a ser cumplida. Puede que los mandatos familiares se construyan sobre la base de ciertas



RS distorsionadas o no. Sin embargo, es importante diferenciar cuándo una elección vocacional se encuentra condicionada por una RS distorsionada y cuándo se encuentra condicionada por un mandato familiar (el cual puede portar o no distorsiones representacionales al interior). Para identificar esto, es importante atender al despliegue discursivo del sujeto a lo largo del abordaje orientador. Aunque consideramos que resultan descontextualizados y acotados, nos animaremos a esbozar algunos ejemplos únicamente con fines ilustrativos:

Fernanda manifiesta: “Me quedé con las ganas de estudiar italiano, pero ya tengo 60 años y mis hijos dicen que a mi edad la gente no estudia. No estoy segura si ellos tienen razón, pero mejor me dedico a viajar”. En este discurso, podría decirse que lo que está condicionando la elección vocacional es, predominantemente, un mandato familiar. Es decir, una exigencia, en este caso impuesta por los hijos, que se encuentra probablemente construida en base a ciertas RS distorsionadas sobre la vejez y sobre el estudio. Tal y como está expresado en el discurso, no es posible identificar si efectivamente Fernanda también porta las ideas expresadas por sus hijos o no. Será trabajo del espacio de orientación indagar y deconstruir esto junto con ella.

Distinta es la situación de Lorena, quien manifiesta: “me encantaría estudiar Ingeniería Industrial, pero decidí no hacerlo porque es una carrera para varones”. En el discurso de Lorena lo que aparenta estar condicionando la elección es una distorsión representacional con carga valorativa sobre cuestiones de género. En principio, no hay indicios en el discurso que den cuenta de que estas ideas remiten a una exigencia familiar. Nuevamente, será trabajo del espacio de orien-

tación corroborar y deconstruir esto junto con Lorena.

Hasta aquí hemos desarrollado la importancia que asume el concepto de RS para pensar las problemáticas vocacionales de los sujetos con los que trabajamos. Para finalizar este apartado, esbozaremos algunas premisas para pensar este concepto desde la ética profesional de los POV. Teniendo en cuenta lo analizado en el desarrollo conceptual y sus relaciones con las problemáticas vocacionales, nos preguntamos: ¿Qué papel juegan las RS de los POV en los dispositivos de acompañamiento de las elecciones vocacionales y los modos de configurar las trayectorias educativas y laborales? ¿Es importante que los POV revisen críticamente sus propias representaciones de objetos sociales involucrados en las problemáticas vocacionales?

Norma Filidoro (2011) advierte sobre la importancia de no caer en intervenciones que impongan una verdad absoluta, camuflada en la idea de que intervenimos desde representaciones científicas, teóricas y neutras. Nuestras intervenciones portan RS que pertenecen a un tiempo histórico, a un espacio geográfico, a un contexto social y político, a una interpretación ideológica. Por esta razón es que resulta un imperativo, problematizar nuestras propias representaciones en relación a los objetos sociales involucrados en las problemáticas vocacionales, ya que las mismas, moldean nuestras prácticas de intervención.

Algunas acciones éticas que permiten esta permanente vigilancia en torno a las propias RS, tienen que ver con la actualización permanente en cuanto a la realidad contextual y el análisis profundo de la implicación personal en el proce-

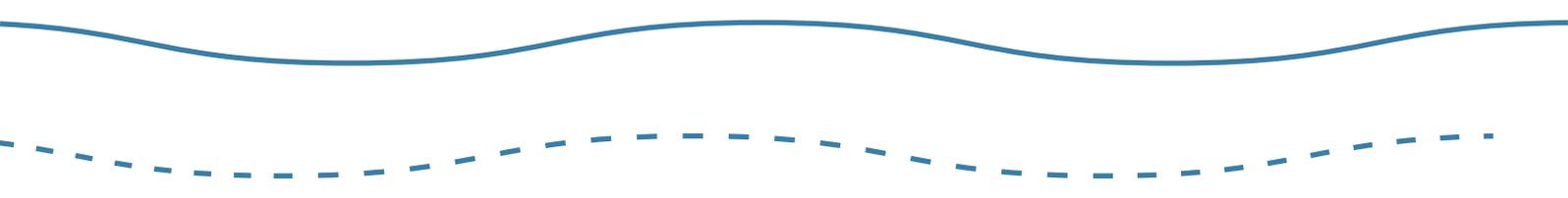


so de acompañamiento a partir de los espacios de supervisión-covisión.

¿Cuál es la diferencia?

Para continuar reflexionando sobre la implicancia de nuestras RS en las intervenciones y prácticas que proponemos, y a modo de ejemplificación, invitamos a ver el siguiente audiovisual.

Nota: Adaptado de *¿Cuál es la diferencia?* [Audiovisual], por Colectivo Ovejas Negras, 2013, disponible en Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=WUnGH-QNpxQY>).



4. Ética y orientación vocacional

Este eje temático se encuentra abocado a profundizar en los aspectos éticos que se despliegan en las prácticas orientadoras.

En primer lugar, resulta pertinente distinguir conceptualmente entre normas éticas y acciones éticas. Las normas se construyen en base a los supuestos que regulan las acciones que deben llevar a cabo los POV. Por su parte, las acciones se encuentran reguladas por las normas que propone el Código de Ética de APORA. Muchas de estas acciones se encuentran ligadas al quehacer mismo de la psicopedagogía, tales como el análisis personal, la supervisión, la derivación, el secreto profesional y la formación permanente.

Cabe aclarar que, desde la perspectiva crítica optamos por hablar de covisión en lugar de supervisión puesto que supone contar con momentos para detenernos y revisar nuestra tarea, ubicándonos en un plano de paridad, de coparticipación, de respeto por los saberes producidos por cada uno y en conjunto. Se valora la horizontalidad, sin pretender jerarquizar a priori ninguna mirada, sino más bien compartiendo experiencias de trabajo, inquietudes, interrogantes, sentires, etc. En el marco de la covisión, se requiere el análisis profundo de la implicación personal del POV en el acompañamiento. Les

POV, al problematizar su implicación, procuran evitar complicidades, alianzas o resistencias que obturen los procesos orientadores. En este sentido, es parte de la tarea orientadora, analizar de manera profunda su propia implicación (fenómenos contratransferenciales), pero además instrumentalizarla. Lo anterior, lejos de suponer el apartamiento de aquellas sensaciones o sentimientos que se despliegan en la trama vincular, implica evitar que estos sean actuados por los POV, es decir, traducidos en acciones concretas.

Asimismo, si se tiene en cuenta que las RS sobre las problemáticas vocacionales moldean nuestras prácticas de intervención, consideramos al espacio de covisión como propicio y privilegiado para problematizar este aspecto. En esta misma línea, la actualización permanente también favorece la problematización.

Con el correr del tiempo, se han ido complejizando las acciones éticas que nos convocan como profesionales de acuerdo a los contextos y problemáticas actuales. En este sentido, podemos puntualizar como acciones éticas a asumir desde la perspectiva crítica: sostener una actualización permanente de la realidad contextual, especialmente en lo que refiere a los cambios de la estructura ocupacional, de carreras y profesio-



nes; asumir un posicionamiento ético-político comprometido que promueva la equidad en la toma de decisiones sobre estudios y trabajos, trabajando para la transformación social; proponer nuevos interrogantes y abordajes creativos de OV ante los desafíos actuales; trabajar en red con otros actores sociales, en función de enriquecer los procesos de construcción de proyectos vocacionales.

A continuación, esbozaremos algunas reflexiones sobre el posicionamiento ético-político que asumimos desde una perspectiva crítica acerca del nombre que recibe la práctica de OV y sus posibles abreviaturas.

A lo largo de los años, las siglas de abreviatura que hacen referencia a la práctica orientadora fueron modificadas de acuerdo a distintos fundamentos teóricos. Silvia Gelvan de Veinsten (1994), referente argentina, fue quien planteó la necesidad de unir lo vocacional-ocupacional allá por los años '90. Recordemos que en aquel tiempo la perspectiva crítica aún no se encontraba sistematizada como tal, sino que recién comenzaba con sus preguntas y pequeños desarrollos. Por tanto, la formación hasta el momento era netamente clínica. La autora, en su libro: *La elección vocacional ocupacional* (1977) expone que plantear a lo vocacional y lo ocupacional por separado, sostiene una dicotomía entre ser y hacer que no debería pensarse como tal. Dice al respecto: "lo vocacional sin lo ocupacional, es sólo fantasía, ensoñación, esperanza. Lo ocupacional sin lo vocacional, es alienación, automatización, hacer sin sentido, alienación" (p. 43). Ahora bien, este planteo durante cierta época se tradujo a la práctica orientadora. De ahí el nombre de nuestra asignatura: Orientación Vocacional Ocupacional.

Al respecto, Rascován (2016) opta por utilizar el término orientación vocacional a secas porque en nuestro país este es el vocablo que aún permanece vigente y que es reconocido como tal, a diferencia de otras partes del mundo en donde prevalecen otros vocablos tales como Orientación Profesional (Brasil) u Orientación para el Desarrollo de la Carrera (EE.UU y Europa). El referente explica que la insuficiencia y delimitación de la expresión OV hizo que en Argentina se la adjetivara con diferentes términos tales como ocupacional o laboral, en un intento de completar el sentido y de que el concepto resultara más abarcativo. Sin embargo, el autor opta por esta denominación, sin más adjetivaciones ni agregados, al plantear que las resignificaciones que se han realizado desde la perspectiva crítica sobre la noción de *vocación* (reemplazándolo por lo vocacional) es suficiente para dar cuenta del campo complejo de problemáticas vinculadas a los quehaceres humanos, en el que interviene la OV como práctica. Desde esta cátedra adherimos a estas reflexiones y por eso, seguramente, habrán notado que siempre nos referimos con esta abreviatura a las prácticas orientadoras: OV. Mientras que la abreviatura de OVO sólo la utilizamos cuando hacemos referencia a la asignatura.

No obstante, desde hace varios años en diferentes encuentros académicos profesionales se viene proponiendo la búsqueda de un nuevo término que sustituya al de OV, para dar cuenta de su sentido crítico. El I Congreso Iberoamericano de Orientación del año 2003, fue un claro ejemplo de espacio en el cual se dieron estas discusiones (Gonzalez Bello, 2008). Incluso el propio Rascován (2016) en sus desarrollos actuales sostiene la necesidad de revisar críticamente la noción de OV y propone una reformulación basada en una ética asumida en relación con les

otres, la cual parte de reconocer al otro como enigma, semejante y diferente a la vez. Como tal, implica alentar los procesos emancipatorios del otro, dejando caer el supuesto saber que posee el profesional sobre ellos.

Al mismo tiempo, la reformulación que propone se basa en cierta concepción de sujeto la cual parte de considerar a la problemática de qué hacer en la vida, como un derecho universal y no el privilegio de algunos pocos. En este sentido, se concibe al sujeto como un sujeto de derecho a elegir sus actividades humanas de estudio y/o trabajo. ¿Qué quiere decir esto? Tal como venimos desarrollando en apartados anteriores, transitamos una etapa histórica que gira alrededor del modelo productivo y cultural del capitalismo en su fase financiera, la cual se estructura a partir de la regulación del mercado, que desplazan al Estado como garante del bienestar común. La consecuencia fundamental tiene que ver con la profundización de los procesos de exclusión, lo que produce modalidades subjetivas vulnerabilizadas. Hablar de vulnerabilidad, no supone lo mismo que hablar de vulnerabilización. Siguiendo a Rascován (2016) se puede decir que:

La primera es propia de la especie humana. Todo sujeto necesita del otro, tanto en su registro como en cuanto al reconocimiento, que puede tener un carácter material o inmaterial; la aspiración a ser reconocido puede ser consciente o inconsciente, puede activar mecanismos racionales o irracionales y abarca todas las esferas de nuestra vida (Rascovan, 2018, p.27).

En cambio, siguiendo el planteo del autor, pensar a los sujetos vulnerabilizados como una categoría, implica reflexionar sobre estas mo-

dalidades subjetivas olvidadas, que construyen procesos de subjetivación alternativos, con sus propios saberes, relaciones de poder y estéticas. Se trata de posiciones en las que quedan alteradas las cuestiones relativas a la pregunta por el deseo, vía clausura o arrasamiento en las urgencias de satisfacción. En estas subjetividades, el proceso de elegir supone una operatoria de anticipación que se ve notablemente fragilizada, cuando lo que predomina es la lógica del instante. Antes que elegir, son elegidos para no elegir o, dicho de otro modo, no gozan de ese derecho: sus posibilidades de planificación, de aspiraciones futuras y de pensamiento a largo plazo se ven seriamente afectadas. Estas subjetividades suelen responder de manera excesiva y extremista a la demanda, produciéndose una desconexión con las propias necesidades y, en algunos casos, surgen los llamados circuitos paralelos (como la venta de drogas u otro tipo de actividades ilegales) para encajar, de alguna manera, en la sociedad de la que han quedado excluidos. La exclusión se genera a partir de mecanismos que suponen el debilitamiento de las esperanzas colectivas, constituyendo estrategias biopolíticas de vulnerabilización.

Rascován (2018) recopila una serie de experiencias de trabajo en OV con subjetividades vulnerabilizadas que presentan características diversas y que pertenecen a diferentes sectores sociales: personas con discapacidad, sujetos en situación de encierro, con consumos problemáticos, adultos mayores, transgénero, que viven en zonas rurales muy alejadas, que no trabajan ni estudian, entre otros.

Al considerar lo desarrollado hasta aquí, en sus desarrollos más actuales, el autor propone hablar de dispositivos de sostén y acompaña-



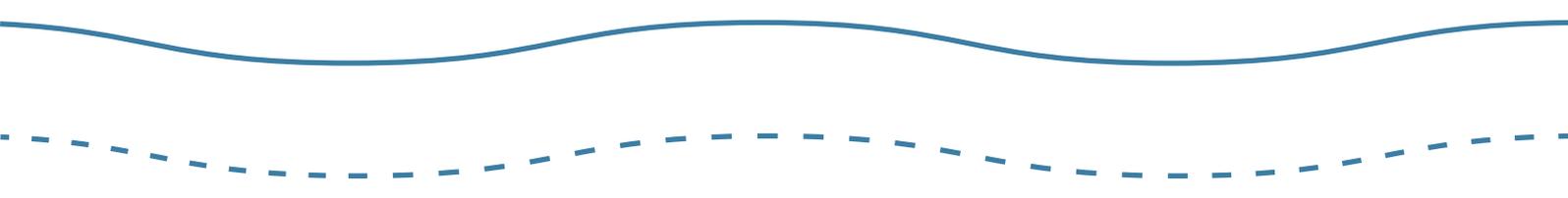
miento para elegir en lugar de OV, ya que esta última denominación posiciona al sujeto en un lugar pasivo a ser orientado, guiado, dirigido. La construcción de estos dispositivos supone el reconocimiento de las potencialidades y derechos de los otros, el respeto por su singularidad, el registro de las condiciones contextuales que hacen a su subjetividad, el corrimiento del lugar de supuesto saber y la consideración de las problemáticas vocacionales como entramados complejos.

Este posicionamiento implica salir al encuentro de aquellos a quienes nunca se les preguntó qué quieren hacer en la vida, visibilizar a quienes han sido excluidos de ese derecho o bien a quienes lo cumplen parcialmente, promover la restitución de su posición como sujetos de derechos. Para ello, resulta fundamental que las prácticas de OV aborden el reconocimiento y develamiento de las variables contextuales vulnerabilizantes, con el fin de quitar de los sujetos el foco de culpabilización. Lo anterior, supone trabajar con las personas sobre los diferentes aspectos que las vulnerabilizan, en búsqueda de dilucidarlas para promover ciertas transformaciones (las posibles) en la posición subjetiva. Las variables sociales que vulnerabilizan lejos de constituirse un saber que le pertenece al POV y que utilizará para diseñar sus intervenciones, se trabajan con los sujetos desde sus propios saberes.

Es aquí donde toma especial importancia el concepto de interseccionalidad, ya que resulta esperable que se consideren los diversos tipos de vulnerabilizaciones que se encuentran asociados a las diferentes categorías (etnia, clase, género, nacionalidad, edad, diversidad funcional, entre otras) y que se entran de manera particular en cada subjetividad y colectivo.

Para esto, se propone diseñar intervenciones de tipo sociocomunitarias, a partir de dispositivos y recursos que sean ágiles, dinámicos, creativos, que estén dirigidas a quienes no consultan en los servicios de OV, ya sea que estén o no insertos en las instituciones. En estas situaciones, se trata de salir a buscar y construir la demanda, de movilizar la pregunta por los quehaceres en tanto derecho.

Sin embargo, resulta fundamental que estas intervenciones estén inscriptas en políticas públicas diseñadas, implementadas y valoradas por un Estado presente a la hora de garantizar derechos. También será importante que las intervenciones asuman lógicas inter o transdisciplinarias y que convoquen a las diferentes instituciones tradicionales del Estado así como a las y nuevas instituciones provenientes de movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, a través de propuestas interinstitucionales e intersectoriales.



5. Abordajes en OV

En este último eje profundizaremos en la teoría de la técnica, es decir, en el cómo de la OV, aunque en esta ocasión a partir de lecturas que, por lo general, se corresponden con la perspectiva clínica. Desde la cátedra hemos decidido sostener este tipo de lecturas debido a la potencia conceptual que estas implican a la hora de pensar las intervenciones. Por lo tanto, no es casual que nos hayamos detenido tanto en el estudio de las perspectivas. Por el contrario, esta secuencia de contenidos nos permite contar con el bagaje epistemológico para problematizar los planteos de este eje temático. Como ya hemos explicado anteriormente, la perspectiva crítica ha tomado aportes de la clínica, pero también los ha enriquecido e incluso reformulado. En este sentido, podrán apreciar que los textos se enfocan en teorizar sobre los abordajes clínicos-asistenciales pero, a lo largo del desarrollo de este eje, iremos proponiendo interpretaciones críticas sobre los mismos y, además, realizando ciertas traspoliciones para pensar los abordajes de promoción.

Comenzamos, ahora sí, con la sistematización que propone Marile Premat (1996). Lo primero a tener en cuenta, es que la autora identifica cuatro momentos del proceso de OV: el diagnóstico de orientabilidad, el autoconocimiento, la información ocupacional y las elaboraciones

finales (Premat, 1996). Al respecto, desde esta cátedra entendemos a los momentos como ejes de intervención, teniendo en cuenta que los abordajes orientadores no poseen momentos rígidos a modo de compartimentos estancos. Más bien consideramos que los POV proponen objetivos diferenciados que estructuran la tarea y sus intervenciones. En esta revisión propondremos una salvedad: aunque no pensamos en los ejes de intervención como momentos rígidos, si postulamos adecuado sostener la idea de cierta secuencialidad de los mismos.

En segundo lugar, como hemos anticipado, la autora propone estos momentos del proceso de OV haciendo referencia a abordajes de tipo clínicos-asistenciales. Sin embargo, desde lo crítico, consideramos que estos ejes que estructuran las propuestas orientadoras resultan válidos para pensar también las modalidades de abordaje de promoción, aunque cada uno asuma ciertas particularidades al tratarse de un tipo u otro. Aquí podemos mencionar un ejemplo: para tomar decisiones sobre el tipo de abordaje que se llevará a cabo en cada situación particular, en primera instancia, se requiere elaborar un diagnóstico o, lo que podría llamarse desde una mirada más ligada a la promoción, un análisis situacional. Es decir, para elaborar propuestas de promoción



de la salud en las elecciones vocacionales y en el modo de configurar las trayectorias educativas y laborales, es necesario identificar si los sujetos pertenecientes a cierto espacio se encuentran o no problematizados al respecto, cuáles son los aspectos que les generan inquietudes, cuáles son las preguntas que circulan, si existe alguna demanda latente, etc. En función de este análisis situacional o instancia diagnóstica, se propondrá cierta modalidad de intervención.

En tercer lugar, al definir los objetivos de los diferentes ejes de intervención, la propuesta de la autora da por sentado un elemento central vinculado con la explicitación de los encuadres de trabajo. Seguramente a lo largo de la carrera vienen estudiando sobre la importancia de los encuadres en psicopedagogía. Pues no olvidemos que estamos estudiando sobre un campo de trabajo de la psicopedagogía; por lo tanto, las intervenciones de OV no dejan de ser intervenciones psicopedagógicas.

Si bien algunos autores identifican el establecimiento del encuadre únicamente en la instancia diagnóstica, nosotras consideramos que cada uno de los ejes se estructura a partir de un encuadre específico (ya Premat puntúa los objetivos), y que esto debe ser explicitado con el o los sujetos con quien/quienes se esté trabajando.

A continuación, compartiremos los objetivos que propone Premat (1996) para cada eje de intervención desde un posicionamiento clínico, estableciendo una referencia teórica que problematizaremos luego al profundizar en cada uno de los ejes.

En el diagnóstico de orientabilidad los objetivos consisten en conocer el modo de estructu-

ración del sujeto en base a ciertos criterios a fin de identificar si este sujeto puede beneficiarse o no de un proceso acotado y focalizado de OV y, en base a esta identificación, tomar decisiones acerca de la continuidad o no del abordaje.

En el autoconocimiento, los objetivos tienen que ver con ayudar al sujeto a contactarse con sus deseos, aspiraciones, escala de valores, necesidades, etc.; resolver los conflictos que están dificultando los procesos de selección, elección y decisión¹⁷; facilitar el reconocimiento de quién soy/quién fui para vislumbrar con mayor claridad quién quiero ser.

Por su parte, en el eje de información ocupacional los objetivos previstos son: ayudar al sujeto a articular los aspectos de sí con un reconocimiento de la realidad ocupacional (entendida ésta como el abanico de opciones que se presentan para el logro de la identidad); analizar las múltiples variables de información ocupacional y favorecer la proyección de la propia identidad en una función social que anticipa en la fantasía.

Por último, el eje de elaboraciones finales, tiene como objetivos elaborar los duelos ligados a la toma de decisión y a la finalización del proceso mismo; y analizar las estrategias que implican la puesta en marcha del proyecto que surge.

Diagnóstico de Orientabilidad

Si retomamos lo desarrollado sobre el vínculo entre Psicopedagogía y OV, en primer lugar realizaremos algunas consideraciones en cuanto al diagnóstico que se realiza en OV, los tipos de abordaje y la temporalidad.

17. Desarrollaremos estos conceptos en el próximo apartado.

La OV es una incumbencia profesional de la Psicopedagogía. Por lo tanto, el diagnóstico en OV no deja de ser un diagnóstico psicopedagógico, con ciertas especificidades, que detallaremos luego. Pero nuestro punto de partida va a ser siempre lo que ya sabemos del diagnóstico psicopedagógico, ante lo cual recuperar las particularidades del mismo, resulta primordial.

En lo que respecta a los tipos de abordajes, nos centraremos mayormente en el diagnóstico que se realiza en los abordajes con objetivos terapéuticos, es decir, en aquellos que se llevan a cabo cuando hay sujetos que consultan, lo que significa que hay un pedido de por medio vinculado a las problemáticas vocacionales que podría configurarse en una demanda.

Por último, en cuanto a la temporalidad, plantearemos una distinción entre los abordajes orientadores y otros tipos de abordajes psicopedagógicos. La intervención en OV está focalizada en las problemáticas relacionadas con las elecciones vocacionales y con los modos de configurar las trayectorias educativas y laborales. Al ser una intervención focalizada específicamente en estas problemáticas y no otras, se propone como una intervención que no tiene una duración estándar o previamente fijada (porque dependerá del modo particular en que la problemática vocacional se despliega en cada historia singular), pero sí se pretende cierta articulación con los calendarios y la situación particular de el/los sujeto/s con los que se trabaja. En este sentido, resulta distintiva de otro tipo de intervenciones.

Cuando hablamos de que la OV es una intervención focalizada en las problemáticas vocacionales, esto no quiere decir que no se pueda poner sobre la mesa otro tipo de problemáticas,

ya que las problemáticas vocacionales en los sujetos no aparecen aisladas sino relacionadas con otras. En este punto, los POV debemos prestar especial atención al tipo de ligazón que los sujetos van proponiendo en sus despliegues discursivos. Entonces, si alguien que consulta despliega como tema significativo cuestiones relacionadas con otro tipo de vínculos (filiales, de pareja, por ejemplo) no anularemos su discurso, sino que identificaremos si estas otras problemáticas se correlacionan con las vocacionales y de qué manera.

Retomando la temporalidad en OV, como el abordaje -por su carácter focal- exige atender a los calendarios, se vuelve especialmente importante realizar el diagnóstico de orientabilidad en no más de dos o tres encuentros. Con esto se pretende evitar que se instale la transferencia, que luego podría llegar a dificultar una derivación (en caso de que se considere necesario). Para diagnosticar en dos o tres encuentros resulta indispensable tener un conocimiento significativo sobre psicodinámica y psicopatología, así como un manejo aceitado en la elaboración de diagnósticos.

Resulta necesario recordar que el diagnóstico psicopedagógico forma parte de la intervención psicopedagógica (o sea que no es algo separado de ella). Como tal, se configura en una instancia de conocimiento que se enmarca en la entrevista y se caracteriza por ser procesual, flexible, abierto y sujeto a revisión permanente.

Atendiendo a que el diagnóstico es una instancia de conocimiento, resulta pertinente señalar que, tanto al hablar de Psicopedagogía en general como de OV en particular, un primer objetivo sería: conocer el modo de estructuración



del sujeto en base a ciertos criterios. Al objetivo antes expuesto, podemos ampliarlo de tal manera que no quede centrado únicamente en la estructuración del sujeto, y hablar más bien de funcionamiento subjetivo en un sentido amplio. Es decir, al diagnosticar lo que se pretende es identificar los aspectos que hacen al desarrollo intelectual de los sujetos, a la construcción del conocimiento, a los vínculos que los sujetos establecen con los otros y con los objetos, a la estructuración psíquica, a los procesos de socialización, a las modalidades de aprendizaje, etc. Estos aspectos que hacen al funcionamiento subjetivo en su sentido amplio, devienen de diferentes marcos teóricos de los cuales la Psicopedagogía y la OV se nutren.

Cabe aclarar que, en el caso de la OV, los abordajes con objetivos terapéuticos no se llevan a cabo con infancias (con esta franja etaria trabajamos a partir de intervenciones de promoción). Por el contrario, los abordajes con objetivos terapéuticos se llevan a cabo con sujetos mayores de edad, en condiciones de emprender estudios superiores y/o trabajar. Teniendo en cuenta esto, las cuestiones ligadas al desarrollo intelectual, por lo general, suelen estar medianamente resueltas a través del pensamiento de tipo formal según los aportes de la psicología genética. No obstante, si hubiere algún compromiso al respecto esto no significa necesariamente la decisión profesional de derivación. Como con el resto de las situaciones, habrá que valorar cuál es la decisión profesional que beneficiará a ese sujeto en particular.

Esta premisa general nos permite arribar al siguiente objetivo propuesto por la autora: identificar si el sujeto puede beneficiarse o no de un proceso de OV con su marca distintiva de pensarse

como focalizado (Premat, 1996). La concepción de orientabilidad del sujeto no hace referencia a la aptitud, es decir, verificar si el sujeto está apto o no para ser orientado, sino que alude a la posibilidad de identificar si el sujeto se va a beneficiar o no con el abordaje orientador. De esta manera, la mirada está puesta en el beneficio del sujeto.

Una vez definida la orientabilidad, se tomarán decisiones profesionales acerca de la continuidad o no del abordaje. En caso de que la decisión sea no darle continuidad al mismo, se realiza una derivación, considerada como una intervención orientadora. A modo de metáfora, cabe aclarar que derivar no es dejar a la deriva, sino acompañar al sujeto en la búsqueda de aquel abordaje que pueda beneficiarlo (pudiendo ser este de tipo médico, psicológico, pedagógico, artístico, etc.). Una adecuada derivación se constituye, muchas veces, en la mejor orientación.

En lo que respecta a la derivación, si bien no hay recetas ni pasos a seguir, podríamos aproximarnos a pensar algunas premisas básicas. Para explicar esto volveremos al objetivo inicial: en el marco de conocer el funcionamiento subjetivo de la persona, resulta fundamental identificar el tipo de estructura psíquica del sujeto (Premat, 1996) y el modo de funcionamiento de sus mecanismos defensivos.

Para tomar decisiones sobre estudios y/o trabajos, resulta indispensable contar con cierta libido disponible, es decir, el indicador para derivar no es en sí misma la estructura psíquica sino identificar si la persona se encuentra o no atravesando algún tipo de episodio de descompensación en su estructura. En estas situaciones se sugiere derivar, porque la energía psíquica no está puesta al servicio de tramitar la toma de

decisiones en relación a estudios y/o trabajos. Podría decirse, entonces, que algo del orden de la salud mental debe estar garantizada para poder trabajar sobre las elecciones vocacionales.

Para identificar el funcionamiento subjetivo, también es importante reconocer de qué manera operan los mecanismos defensivos. Un indicador tiene que ver con el modo en el que el Yo, como instancia psíquica, instrumentaliza los mecanismos defensivos ante diferentes situaciones. Cuando los mecanismos defensivos se encuentran cristalizados, encontramos un indicador de fragilidad, de poca disponibilidad, de síntoma; mientras que, cuando los mecanismos defensivos operan de manera flexible, de acuerdo a las diferentes situaciones que el sujeto enfrenta, hablamos de un funcionamiento psíquico regulando de un modo más disponible, esperable, saludable. Si bien todos los sujetos cuentan con ciertos mecanismos defensivos predominantes, la posibilidad de poner en juego el mecanismo adecuado ante la situación que se enfrenta, indica cierto grado de salud mental. Por ejemplo, ante una situación de peligro en la que se ve amenazada la integridad física del sujeto, uno de los mecanismos defensivos a instrumentar podría ser el de evitación, en función de garantizar una acción de huida. En cambio, si el sujeto en esa situación operara mediante un mecanismo de intelectualización o racionalización no resultaría muy saludable, ya que la situación de peligro se concretaría en un daño hacia la integridad física de la persona.

En el marco de las entrevistas diagnósticas, es importante facilitar el despliegue discursivo del sujeto, puesto que es allí donde podremos identificar los aspectos que hacen al funcionamiento subjetivo. Por lo tanto, aquí no importa

tanto el contenido del discurso (es decir, de qué habla el sujeto) sino más bien el modo en el que el sujeto organiza su discurso y su correlación con los elementos paralingüísticos que lo acompañan. Si una persona desde lo discursivo dice estar feliz, por ejemplo, pero se encuentra con los ojos llenos de lágrimas y una postura corporal contraída, se evidencia cierta desarticulación que se puede registrar como un indicador.

Hasta aquí hemos problematizado los tres objetivos que Premat (1996) enuncia para este primer eje. Pero, como anticipamos, consideramos importante enriquecer el planteo de la autora incorporando al menos dos objetivos más, ambos ligados a la Psicopedagogía.

Por un lado, resulta indispensable indagar el motivo de consulta y realizar el trabajo de deconstruir o construir la demanda, identificando aquellos aspectos explícitos e implícitos en ese pedido. Cuando se trabaja con abordajes de promoción es necesario construir la demanda, recolectando aquellas inquietudes, percepciones, tensiones que circulan en los sujetos de una determinada institución sobre las problemáticas vocacionales, o bien promover que aparezca la pregunta en relación a estas problemáticas vocacionales allí donde está ausente.

Por otra parte, resulta fundamental establecer un primer encuadre de trabajo, el cual se configura a partir del contrato que incluye principalmente el acuerdo sobre los objetivos y la modalidad de trabajo, como así también sobre lugar, tiempo (días y horarios), honorarios. Este encuadre debe ser explicitado utilizando un lenguaje coloquial y accesible a la comprensión del sujeto.



Cada eje de intervención tendrá su propio encuadre. Algunos aspectos de éste pueden ser inamovibles a lo largo de los ejes de intervención (como, por ejemplo, el lugar de trabajo o los honorarios) mientras que otros se modifican (como los objetivos y la modalidad de trabajo). Entonces, cuando el encuadre se modifica, es importante explicitarlo ya que el encuadre opera como sostenedor de la tarea. A veces ocurre que los sujetos, motivados por aspectos inconscientes ligados a sus historias singulares, buscan desarticular o boicotear la propuesta de intervención; en estos casos remitir al encuadre permite sostener la tarea. Es necesario reforzar el encuadre cuantas veces sea necesario, en función de garantizar la intervención. Esto no quiere decir que el encuadre sea inamovible, pero sí que resulta clave en la organización de la tarea. Si se modifica, debe ser explicitado, y debe ser una decisión intencional de los profesionales que puede estar mediada por un acuerdo establecido con el sujeto o los sujetos; aunque sostenida por una decisión intencional de la POV.

Criterios Diagnósticos

A partir de aquí nos adentraremos en los criterios que desarrolla Rodolfo Bohoslavsky (1971) para diagnosticar en OV. Todos ellos son utilizados para abordar el objetivo de conocer el funcionamiento subjetivo, lo que a su vez nos permitirá identificar la orientabilidad del sujeto y tomar decisiones acerca del tipo de encuadre a establecer. Estos podrán corresponderse con la continuidad del abordaje o con una derivación.

Los criterios serán problematizados conforme a la puesta en diálogo y tensión desde el posicionamiento crítico, ya sea en torno a sus denominaciones o contenidos. Asimismo, expondremos

una serie de ejemplificaciones tendientes a favorecer su comprensión.

Por último, cabe aclarar que en las subjetividades los criterios aparecen entramados. Por este motivo, hemos tomado la decisión de exponer el esquema conceptual de los criterios diagnósticos unificando aquellos que se encuentran íntimamente relacionados. No obstante, será necesario pesquisar el tipo de correlación particular que se establece entre los criterios, en el marco de cada subjetividad.

Operaciones subjetivas (momentos por los que pasa el adolescente) - Carreras y/o trabajos como objeto (carreras como objeto)¹⁸

En cuanto a las operaciones subjetivas, desde el posicionamiento de la cátedra problematizamos la denominación enunciada por Bohoslavsky (1971), ya que consideramos que cuando nos referimos a momentos hacemos hincapié en algo que comienza y termina, en algo estático que generalmente tiene cierto orden y secuencia.

Por este motivo decidimos llamar a este criterio: operaciones subjetivas. Esta reformulación se debe a que las operaciones son mecanismos que se ponen en acción cuando es necesario elaborar una situación en este caso vinculada a la construcción de proyectos futuros o vinculadas al sostenimiento/interrupción de proyectos en marcha. A los fines de organización y estudio los nombramos con cierta secuencia, lo que no implica que así se desplieguen en las subjetividades; de hecho, operan de modo dinámico y mu-

18. Lo explicitado entre paréntesis es el nombre que le da el autor a este criterio diagnóstico.

chas veces de manera simultánea. Las operaciones a las que nos referimos son las de selección, elección y decisión.

Este criterio es sumamente importante puesto que, desde una mirada psicopedagógica, lo hemos convertido en una categoría que transversaliza todo abordaje orientador.

Son estas tres operaciones las que se ponen en juego en las elecciones de cualquier índole. En esta ocasión hablaremos puntualmente de las elecciones vocacionales. Antes de continuar, es importante diferenciar a las elecciones vocacionales en sentido amplio (en las cuales se despliegan estas tres operaciones) de la operación subjetiva de elección en particular. Al compartir el nombre puede generar confusión, de allí la relevancia de clarificar y diferenciar cuándo nos referimos a elección como operación subjetiva y cuándo nos referimos a la elección vocacional en general, incluyendo a las tres operaciones.

Mediante estas tres operaciones el sujeto realiza sus elecciones, de allí que la clave sea identificar en el diagnóstico si las funciones yoicas, desde el punto de vista dinámico del funcionamiento subjetivo, están regulando de una manera esperable o si están anudadas o fragilizadas. A tal fin, creemos necesario reconocer cuáles son las funciones yoicas más implicadas en cada operación, y cuáles serían los indicadores de disfunción en cada una de ellas.

Comenzamos con la operación subjetiva de selección, aunque ya aclaramos que no es necesariamente la primera que se despliega en las subjetividades. En la operación de selección la función yoica que principalmente se pone en juego es la discriminación. Esta operación le po-

sibilita al sujeto discriminar, categorizar, clasificar y jerarquizar el mundo en general y en particular en lo que refiere a los objetos vocacionales. En el diagnóstico es necesario identificar si el sujeto está pudiendo ordenar el mundo y qué criterios utiliza para hacerlo. Además, esta operación no solo permite discriminar el mundo en sí, sino que también permite diferenciar qué aspectos tienen que ver consigo mismo y qué aspectos responden a discursos o lógicas que son ajenas, de otros, como ocurre con los mandatos familiares, por ejemplo. En ocasiones nos encontramos con sujetos en los que esta operación se encuentra anudada conflictivamente, siendo un indicador de disfunción cuando se presenta un mundo marcadamente confuso. Por ejemplo, le consultante realiza agrupamientos de objetos vocacionales donde no se evidencia una categoría o criterio, sino que los relaciona aleatoriamente, o tal vez el sujeto presenta indiferencia en cuanto a los objetos vocacionales: “da igual trabajar de médico, mecánico, abogado o músico”. En cambio, cuando la función yoica está operando adecuadamente el sujeto podrá decirnos: “hay carreras exactas, hay carreras humanísticas” o “hay trabajos que son más artesanales y otros que son más intelectuales”, cada una va armando las categorías de acuerdo a lo que conoce del mundo. Cabe destacar que, si un sujeto se encuentra muy confundido respecto del reconocimiento de sí mismo, difícilmente pueda discriminar diferencias o jerarquías o acontecimientos con claridad.

Otra de las operaciones subjetivas, es la elección. La función yoica primordial es la posibilidad de vinculación, es decir, cuando el sujeto logra un vínculo afectivo medianamente estable con uno o varios objetos vocacionales. A esta posibilidad de vinculación la identificamos a través del



discurso cuando el sujeto manifiesta “me gusta la música por eso quiero estudiar en el conservatorio” o “me interesan trabajos relacionados con lo solidario”, o “me encantan las actividades que me permitan estar al aire libre, por eso voy a estudiar para trabajar como guarda parque” o “mi trabajo tiene que ver con lo que siempre me gustó”. En este sentido, la posibilidad de establecer un vínculo afectivo se da en la medida que se elija algo que tenga que ver con uno mismo. Identificamos una disfunción en esta operación cuando evidenciamos enamoramientos maníacos o bloqueos afectivos. El bloqueo afectivo implica que el sujeto no puede vincularse afectivamente con algún objeto vocacional, esto se evidencia en frases como: “no me gusta ni me interesa nada, todo me da igual” o “me gusta todo, por eso me da igual qué estudiar o de qué trabajar”; no se vincula o, por lo contrario, se vincula desde una identificación masiva en la que vive al objeto como perfecto. En ambos casos el sujeto no está pudiendo vincularse saludablemente, es decir, no está pudiendo investir libidinalmente a un objeto vocacional.

En otro modo de expresión, puede ocurrir que un sujeto exprese que quiere estudiar gastronomía porque “es lo más, es lo mejor que me puede pasar, es fantástico todo lo que hacen los chefs, no hay otra actividad mejor en el mundo, no hay otra carrera que se le parezca”. Aquí estaríamos frente a un enamoramiento maníaco, es decir, cuando el sujeto ve a ese objeto vocacional como completo. Como sabemos, el objeto completo no existe, todo objeto es parcial, por lo tanto, todas las actividades, carreras y trabajos portan su falta. Es necesario percibir y aceptar la ambivalencia que ese objeto porta, para establecer un vínculo saludable y medianamente estable con él. Distinto es que alguien manifieste:

“me encanta la gastronomía, aunque tiene como contra que hay que trabajar los fines de semana”. Aquí se evidencia que el sujeto está pudiendo tolerar la ambivalencia, a partir de la disposición de relegar los días de descanso.

La tercera operación subjetiva se denomina decisión, en ella encontramos dos funciones yoi-cas muy implicadas: la de tolerancia a la frustración y, la de regulación y control de los impulsos; ambas profundamente ligadas a la posibilidad de elaborar duelos. En cuanto a la primera, hay diferentes tipos de duelos específicos que debe elaborar el sujeto: duelos por las opciones que se dejan de lado en la situación de proyectar, duelos que implican los cambios, transiciones o pasajes de una trayectoria a la otra. Por ejemplo, duelos por la escuela secundaria cuando se pasa a los estudios superiores o al mundo del trabajo, duelos por la institución formadora cuando se pasa del nivel superior al mundo profesional, duelos por las tareas laborales cuando se pasa a la situación de retiro o jubilación, etc. Cuando no se tolera la frustración por lo que tiene que dejarse, resulta difícil proyectar a futuro y encarar algo nuevo, porque el sujeto queda anudado a aquello que no puede dejar. Por otro lado, el control y regulación de impulsos tiene que ver con concretar la elección, es decir, ponerla en acto a través de acciones que deben ser graduadas y adecuadas. Puede ocurrir que una persona esté vinculada afectivamente con alguna carrera, pero si no realiza la inscripción en las fechas previstas no está pudiendo concretizar en acto su elección. O si su proyecto tiene que ver con un viaje, tiene que efectuar la compra de los pasajes para realizar aquel viaje que tanto planificó y eligió hacer. Mientras que no se ejecute la acción, la elección queda en el plano del deseo, de la fantasía. La posibilidad de accionar de manera

regulada y adecuada, a su vez implica soportar la ambigüedad y tolerar la frustración. A modo de ejemplo, tener una entrevista de trabajo afirmando un gran deseo por conseguir ese puesto y no presentarse a la entrevista o, por el contrario, antes de concurrir a la entrevista de trabajo, comprarse el uniforme; aquí el control y la regulación de impulsos sería poco adecuada.

Como se planteó anteriormente, desde una propuesta psicopedagógica la selección, la elección y la decisión se contemplan en cada uno de los ejes de intervención. Particularmente en el diagnóstico se trabaja identificando cuál o cuáles de estas operaciones se encuentran anudadas o más fragilizadas.

Veamos ahora qué ocurre con el criterio diagnóstico de carreras y/o trabajos como objeto. En sus planteos iniciales, los sujetos suelen nombrar diferente cantidad de carreras o trabajos, lo que demuestra el modo en el que organizan el mundo en el que se despliegan los objetos vocacionales y el tipo de vínculo establece con los mismos. En este sentido, podríamos decir que éste no es un criterio diferencial al ya desarrollado de las operaciones subjetivas. Desde un posicionamiento crítico, la cantidad de carreras o trabajos que los sujetos mencionan en sus discursos más que un criterio diferencial vendría a ser un indicador en el discurso del criterio de las operaciones subjetivas.

Puede ocurrir que el sujeto no nombre ningún objeto vocacional, puede que nombre muchos o puede que nombre sólo dos. Para Bohoslavsky (1971) esto denota de qué modo el sujeto concibe al mundo externo, qué dificultades se observan en cuanto a esta concepción de mundo y qué monto de ansiedad posee. Sin embargo,

propone al respecto algunas lecturas un tanto lineales que desde el posicionamiento crítico desestimamos. Por este motivo, optamos por tomar este criterio como un modo de reconocer en el discurso aquello que remite a las operaciones subjetivas.

Antes de pasar a los siguientes criterios, quisiéramos aclarar que cuando los sujetos mencionan dos carreras o trabajos sin relación lógica aparente entre sí, suelen aparecer preocupaciones con manifestaciones como estas: “Me gustan dos cosas que son nada que ver, estoy muy perdida”; “Ay, no sé qué voy a hacer, me gustan el Profesorado de Inglés, Ingeniería Industrial y Danza, un desastre lo mío”. Sin embargo, lo importante a tener en cuenta aquí, no es el vínculo lógico entre los objetos vocacionales, sino que ciertamente de alguna manera están convocando a esa subjetividad. Es decir, esos objetos tienen algo que ver con ese sujeto y esa es la relación importante.

Manejo del tiempo, ansiedades predominantes y situaciones por las que atraviesan los sujetos

El manejo del tiempo hace referencia a la instrumentalización que los sujetos hacen del mismo, es decir, estaremos identificando cómo expone el sujeto lo temporal en su discurso y, asimismo, como correlaciona sus emociones con el calendario.

Si bien en la dimensión temporal existen tres momentos (pasado, presente y futuro) desde el punto de vista del sujeto el tiempo no es una sucesión ordenada, sino construida desde cada presente. El tiempo es instrumentalizado por cada sujeto, pudiendo actualizar lo pasado, postergar el presente y hacer pasado el futuro o cualquier otra modificación. Esta instrumentalización



puede ser adecuada o inadecuada, circunstancia que influirá en las elecciones vocacionales. Por ejemplo, si un sujeto está centrado o anclado en el pasado difícilmente pueda hacer proyecciones de su futuro.

Resulta significativo hacer foco en el tipo del manejo del tiempo que hacen los sujetos, ya que sus planteos vocacionales ocupacionales pueden centrarse en el presente, pasado o futuro, o en varios tiempos a la vez.

Para que la instrumentalización del tiempo sea adecuada es esperable que haya correlación entre el tiempo subjetivo del consultante y el tiempo calendario de las agendas. Por ejemplo, si un sujeto llega a consulta en noviembre comenta que ha estado confundido durante todo el año y porta la expectativa de elegir una carrera para inscribirse en diciembre, dejando entrever que percibe que cuenta con el tiempo suficiente, podemos ver que la adecuación de los tiempos subjetivos con los tiempos de la agenda de inscripciones a las universidades no resulta muy adecuada. Cabe aclarar que, si bien Bohovlasky (1971) habla de tiempo real, a nuestro criterio resulta más adecuado nombrarlo como tiempo de agenda, o tiempo calendario, ya que el tiempo subjetivo también es tiempo real en la vivencia del sujeto.

Toda elección implica un proyecto, y a este lo entendemos como una estrategia en el tiempo; por tanto, este criterio resulta significativo en términos diagnósticos y pronósticos.

En cuanto al criterio de las ansiedades predominantes, cabe aclarar que se encuentra en gran medida correlacionado con el anterior. Aquí la mirada y la escucha se centran específicamente

en el monto de ansiedad del sujeto. Transitar altos montos de ansiedad dificulta el carácter procesual de las elecciones y una adecuada puesta en juego de las operaciones; mientras que, transitar bajos montos de ansiedad dificulta la libidinización necesaria para todo trabajo de elección. Lo propicio para trabajar es que el monto de ansiedad del sujeto sea moderado, lo que permitirá constituirse en un sujeto buscador.

Cuando el monto de ansiedad es muy bajo, por lo general, los sujetos suelen ser enviados a la consulta por un tercero (familiar, docente). A su vez, suele no haberse establecido vínculo con ningún objeto vocacional y suele no considerarse el tiempo de agenda. Por ejemplo, Gerardo consulta a mediados de noviembre: “Si, mi viejo me estuvo insistiendo que venga. Algo sabía de que las inscripciones son en diciembre porque todos mis compañeros están como locos viendo qué hacer, pero yo no sé, ya veré que hago, no me quiero estresar con este tema”.

Un ejemplo de una persona con un monto alto de ansiedad podría ser el de Eliana de 56 años de edad. Dentro de cuatro años tendrá que jubilarse, razón por la cual se acerca a realizar una consulta manifestando la necesidad de definir inmediatamente qué actividades realizará cuando llegue esa instancia. Indica que no puede dormir bien por estar pensando qué será de su vida cuando se jubile. Para ella resulta una prioridad resolver esta situación inmediatamente.

Un monto moderado de ansiedad podría observarse en la siguiente situación: Zamanta está transcurriendo el mes de mayo de sexto año del secundario y llega a consulta. Ha manifestado ciertas dudas sobre la finalización de la escuela secundaria y comenzado a buscar informa-

ción sobre algunas de las carreras que tiene en mente. Sin embargo, también puede ocurrir que una persona evidencie un monto moderado de ansiedad en torno a su problemática vocacional pero que su instrumentalización del tiempo sea inadecuada.

Por otra parte, resulta pertinente pesquisar a qué se vinculan las ansiedades. Puede que estas se vinculen a la imagen de sí (impotencia, omnipotencia, dependencia); al futuro (miedo al fracaso, aburrimiento, mediocridad, rivalidad y envidia, errores en el ejercicio profesional, etcétera); a la vida universitaria o laboral (estar sobreexigido, no poder cumplir con el ingreso considerado como rito de iniciación a los estudios superiores, a no poder integrarse a un equipo); a la escuela secundaria; al cambio de trabajo; a una mudanza y al retiro, entre otras.

Por último, en lo que refiere a las situaciones que atraviesa el sujeto, es importante considerar que toda elección genera algún tipo de tensión o de conflicto porque la persona se encuentra ante una situación de cambio y esto genera inquietudes, incertidumbres, preguntas, etc. Por lo tanto, al momento de elegir, un sujeto puede atravesar distintas situaciones. Prestar atención al grado de problematización que el sujeto porta en relación a lo vocacional, a las operaciones subjetivas que se encuentran anudadas y al monto de ansiedad, posibilitará identificar qué situación está atravesando cada sujeto. Como se advierte, este criterio se encuentra íntimamente relacionado con algunos de los anteriores.

En la situación predilemática, por lo general, existe un monto de ansiedad bajo, porque no hay una pregunta propia instalada en torno a las problemáticas vocacionales. Generalmente son

sujetos traídos o mandados a la consulta de OV por un tercero, lo que se traduce en escasa participación o en manifestaciones desinteresadas en relación al abordaje. Si bien Bohoslavsky (1971) plantea que hay algo del orden de lo madurativo no resuelto en este tipo de situaciones, recordemos que desde la perspectiva crítica las cuestiones evolutivas no son un parámetro a considerar necesariamente. Pueden ser variados los motivos por los cuales un sujeto no se encuentre problematizado por lo vocacional: puede que la energía psíquica esté puesta al servicio de tramitar alguna otra situación conflictiva (crisis de pareja, mudanza, pérdida de ser querido, etc.) puede que un mandato se encuentre operando fuertemente y que esto genere ciertas resistencias en torno a lo vocacional, puede que se trate de una subjetividad vulnerabilizada que no esté pudiendo habilitarse como sujeto de derecho a elegir qué hacer en la vida. Es decir, hay infinidad de posibilidades de acuerdo a cada situación particular.

Cuando los sujetos están atravesando una situación dilemática, por lo general, presentan anudamientos conflictivos en la operación de selección, demostrando una organización del mundo confusional, lo que no les permite resolver la tensión que les produce la elección vocacional. La imposibilidad de discriminar adecuadamente hace que el sujeto suela generar planteos dicotómicos que los vive como irresolubles: ¿Qué elijo? ¿Lo que me da plata o lo que me genera placer? Como puede evidenciarse en esta pregunta, hay dos aspectos altamente disociados puestos en juego. A su vez, el planteo dicotómico, al vivenciarse como irresoluble, genera altos montos de ansiedad.

La situación de tipo problemática sería la óptima para trabajar en OV. Puede que algunas



subjetividades lleguen a la consulta posicionadas en esta situación, de lo contrario, puede que las decisiones profesionales decanten en acompañar la construcción de este posicionamiento a partir del abordaje orientador. Cuando un sujeto está atravesado por esta situación, se encuentra problematizado con respecto a lo vocacional, lo que le permite constituirse como un sujeto buscador. Tiene sus funciones yojicas disponibles para reflexionar sobre su situación y tramitar una elección vocacional. En estos casos el monto de ansiedad suele ser moderado.

Por último, cuando el sujeto se encuentra atravesando una situación de resolución, por lo general, llega a la consulta ya habiéndose vinculado con algún objeto vocacional. En este marco, suelen ser subjetividades que se encuentran en plena tramitación de duelos por aquellas opciones que se han dejado de lado o por los cambios implicados en la decisión. Suele ser común que sujetos lleguen a la consulta de OV para reafirmar sus elecciones. La ansiedad en estos casos suele ser moderada y está puesta al servicio de elaborar duelos y tramitar los temores ante la situación de cambio.

Identificaciones predominantes

Recordemos que el concepto de identificaciones se enmarca en el marco teórico psicoanalítico y que hace referencia a uno de los mecanismos defensivos que instrumenta el Yo como instancia psíquica para regular entre el Ello y el SuperYo. Dicho mecanismo consiste en tomar un aspecto, una propiedad, un atributo de otra persona y hacerlo propio. Para el psicoanálisis kleiniano de corte evolutivo, la identidad personal se construye en base a las identificaciones. Desde la perspectiva crítica, como hemos visto, se suplan-

ta el concepto de identidad por el de producción de subjetividad, por tanto las identificaciones formarán parte de la producción subjetiva al igual que otros aspectos como pueden ser las RS, por ejemplo.

En las elecciones vocacionales se ponen en juego ciertas identificaciones predominantes. Por ejemplo, Virginia menciona varias veces a su prima, que es abogada en una agrupación de mujeres en situación de vulneración. Detalla en su discurso las actividades que la prima realiza, otorgándoles una consideración de alta estima; también comenta que siempre que la ve le pregunta cosas y que le gustaría participar de los encuentros que se llevan a cabo en ese espacio porque piensa que uno debe sentirse bien cuando trabaja con la gente y aporta a la sociedad. Se observa en este ejemplo cómo Virginia se identifica con su prima en relación a la tarea que realiza.

Lo importante es poder observar, a través del discurso, con quiénes el sujeto se identifica, en relación a qué rasgos y cómo estas identificaciones se ponen en juego en la problemática vocacional.

También es importante reconocer qué tan saludables son esas identificaciones. Cuando lo que se toma del otre es parcial, es decir, cuando se toman algunos aspectos del otre para hacerlos propios hablamos de identificaciones saludables. En cambio, cuando lo tomado del otre es una totalidad, se constituyen lo que suelen nombrarse como pseudoidentidades, lo que implica, por decirlo de un modo más coloquial, tomar una identidad prestada. Cuando esto ocurre durante un período acotado de tiempo, no implica necesariamente un indicador poco saludable. De hecho, suele ser frecuente entre los adolescentes con los pares o ídolos, pero cuando

esto se sostiene en el tiempo de modo permanente hablamos de un indicador de fragilidad o al menos amerita la profundización diagnóstica de esa modalidad.

Por último, es importante diferenciar las identificaciones de los mandatos. No es lo mismo tomar un aspecto de otros y hacerlo propio (lo que significa que pasa a formar parte de mi propia subjetividad, es decir, deja de ser del otro para pasar a ser mío) que cuando hablamos de un mandato (el cual se vive como una exigencia por parte de un otro hacia uno).

Fantasías de resolución

Este criterio incluye las expectativas tanto conscientes como inconscientes que portan los sujetos en relación al abordaje de OV. A su vez, dichas expectativas se relacionan con aspectos transferenciales. Veamos de qué se trata esto: cuando hablamos de transferencia, nos referimos al mecanismo que implica la repetición o actualización en el presente de aquellos sentimientos (ya sean de amor o de hostilidad) que se desplegaron en las experiencias infantiles con los objetos primarios y que se ponen en juego en cada nuevo vínculo significativo, es decir, con cierta importancia libidinal. Se trata de un fenómeno universal que no es exclusivo de la relación que se establece entre los pacientes y los analistas (en este caso, utilizamos los términos paciente y analista porque estamos hablando de un concepto que fue formulado en el marco de los encuadres de análisis psicoanalíticos).

Cuando decimos que las fantasías de resolución se encuentran ligadas a los fenómenos transferenciales nos referimos a que los sujetos, a partir de sus expectativas conscientes e

inconscientes, pretenden establecer cierto tipo de vínculo con los POV, en el que se pondrán en juego estas actualizaciones de las experiencias vinculares infantiles.

Si bien Bohoslavsky (1971) habla por separado de tres tipos de situaciones y de cuatro tipos de modalidades, desde este espacio hemos unificado ambas propuestas, sosteniendo la denominación de modalidades de vínculo transferencial. De esta manera, categorizamos cuatro modalidades: mágica, filiopaterna, autoconfiada, de aspiración.

En la modalidad mágica, los POV son concebidos como omnipotentes, se espera que todo lo hagan por el sujeto. Esta modalidad puede manifestarse de modo directo o indirecto. Cuando se manifiesta de manera directa, suele expresarse a través de frases como “vengo para que me digas qué carrera me conviene seguir”, mientras que las manifestaciones más indirectas suelen solicitar algún tipo de información sobre ellos mismos. Por ejemplo: “¿Crees que soy apto para este trabajo?” o “¿Será la ingeniería mi verdadera vocación?” Los sujetos buscan con este tipo de manifestaciones una respuesta resolutive por parte de los POV.

En la modalidad filiopaterna, el sujeto suele ubicarse en el rol de hijo, razón por la cual fantasea que “si se porta bien”, de acuerdo a lo esperado por el POV, éste se pondrá de su lado, lo apoyará, aconsejará, aliviará todas sus dudas, etc. (en definitiva, todo lo que se esperaría de quienes ejercen funciones maternas y paternas (o a lo que su RS remite).

En ambos tipos de modalidades, los sujetos suelen aceptar de buen grado las consignas que



proponen les POV, pero esta aceptación suele configurarse como un pseudo *insigth*. Recuerden que cuando hablamos de *insigth*, desde el psicoanálisis, nos referimos a la comprensión que logra el sujeto en relación a algún aspecto de su funcionamiento, lo que implica algún tipo de cambio psíquico. En estos casos, al estar todo depositado en les POV, lo que se produce es un pseudoinsigtht, o sea un tipo de comprensión que no produce un cambio psíquico.

La modalidad autoconfiada se caracteriza por cierta dosis de omnipotencia por parte del sujeto, lo que se traduce en la creencia de que le bastarán dos o tres sugerencias de les POV para luego arreglárselas por sus propios medios. Es posible que no acepte un encuadre prolongado y en caso de aceptarlo, lo más probable es que lo interrumpa antes de lograr una decisión.

Por último, en la modalidad de aspiración, el sujeto significa al abordaje orientador como una oportunidad para aprender a elegir. En este caso, suelen aceptar el encuadre de buen grado generándose un vínculo cooperativo.

Deuteroelección

Este criterio hace referencia a la modalidad de elección de cada sujeto cuya característica está otorgada por cierta regularidad. En otras palabras, a la hora de elegir cada uno de nosotros tienen un modo de hacerlo que tiende a repetirse. Haciendo un paralelismo con el deuteroaprendizaje, que supone aprender a aprender, la deuteroelección tiene que ver con el cómo elijo elegir, con qué modalidad lo hago. Si bien existe regularidad en los patrones de elección cuando se elige un lugar para vacacionar, una comida, etc., al momento de elegir objetos vocacionales,

el tipo de elección toma otra trascendencia puesto que se establece un vínculo que le da forma a las trayectorias de vida de les sujetos.

Dentro de las modalidades de elección podemos encontrarnos con cuatro posibles tipos predominantes, aunque no siempre aparecen en formas exclusivas: impulsiva (se elige optando por lo primero con lo que se tiene contacto), compulsiva (se pretende elegir todo sin descartar nada), racional u obsesiva (prima el análisis y la investigación sobre todas las opciones posibles antes de elegir) y dependiente (se requiere de un otro que avale la elección).

Hacia una revisión crítica

Ya mencionamos la importancia de atender al modo particular en que los criterios diagnósticos se correlacionan en cada subjetividad.

Además, será necesario identificar las características o regularidades que hacen a las modalidades de producción subjetiva como también las RS que porta el sujeto en relación a los objetos sociales que se despliegan en las problemáticas vocacionales, y si se encuentran o no distorsionadas. También resulta sustancial reconocer cuáles son los mandatos sociales o familiares que operan a modo de exigencia en les sujetos a la hora de construir proyectos vocacionales. De la misma manera, estaremos identificando cuáles son los valores que el sujeto sostiene como fundamentales, cuáles son sus habilidades, cuáles son sus temores. Asimismo, amerita conocer las ligazones que el sujeto ha establecido con las instituciones por las que ha transitado previamente o se encuentra actualmente transitando, ya que las trayectorias educativas y laborales ciertamente engarzan con otro tipo de trayectorias, anteriores y paralelas.

Como verán, la instancia diagnóstica pretende identificar cada uno de los aspectos mencionados. No es adecuado aún intervenir sobre ellos con el objetivo de tramitarlos o elaborarlos, lo que no significa que no puedan realizarse intervenciones sobre los mismos. De hecho, toda intervención que se realiza en la instancia diagnóstica también puede producir efectos terapéuticos. Sin embargo, intervenir con el objetivo intencional de provocar cierta tramitación o elaboración no es lo mismo que acontezca un efecto terapéutico. Cuando nos referimos a lo terapéutico, hacemos referencia a una cuestión transformadora. Por ejemplo, cuando se dice que el arte es terapéutico, se hace referencia a estos efectos que de por sí lo artístico promueven en términos de transformación. Distinto a los abordajes de arteterapia que tienen objetivos específicamente ligados a tramitar o elaborar ciertas ¿cuestiones/situaciones? conflictivas.

Para cerrar, nos gustaría aportar un ejemplo de cómo se trabajaría con los criterios diagnósticos en el caso de un abordaje de promoción. Supongamos que recién nos incorporamos al Equipo de Orientación Escolar de una institución educativa de nivel secundario y que, en el transcurso de las primeras entrevistas, el equipo directivo manifiesta, a modo de pedido explícito, la necesidad de trabajar con OV para acompañar a los estudiantes de sexto año en el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores. La instancia diagnóstica, en este caso, implicará recopilar las voces de los diferentes actores institucionales al respecto, con el fin de reconstruir la demanda de esta institución ya que, hasta el momento, contamos con el pedido explícito únicamente de quienes forman parte del equipo de gestión. Resultará oportuno, entonces, diseñar algunos dispositivos que nos permitan recoger las voces del resto de

los actores institucionales: preceptores, docentes y fundamentalmente, de los estudiantes protagonistas. El sujeto, en este caso, ya no sería una persona, sino la institución en sí. Los dispositivos para recoger la información que necesitamos deben estar diseñados de tal manera que nos permitan identificar los diferentes criterios estudiados para nuestro análisis situacional. Mediante el diagnóstico, se tomarán decisiones profesionales sobre cómo continuar el abordaje y los tipos de intervenciones posibles. Suponiendo que los estudiantes no se encuentren problematizados por lo vocacional, la intervención podrá estar dirigida a movilizar la pregunta en torno a los proyectos, es decir, a construir la demanda junto a este grupo poblacional.

Autoconocimiento - Tratamiento

Para comenzar, revisaremos algunas consideraciones relacionadas con la denominación de este eje de intervención. Recordemos que, desde un posicionamiento crítico, distinguimos dos tipos de abordaje en OV: uno con objetivos terapéuticos y otro de promoción.

En los abordajes con objetivos terapéuticos llamaremos a este eje Tratamiento, puesto que, como POV, priorizaremos el trabajo de elaboración de los nudos conflictivos que estarían dificultando las elecciones vocacionales y que fueron identificados en el diagnóstico. No olvidemos que nos encontramos estudiando un modo psicopedagógico de hacer OV. En este sentido, se sugiere recuperar lo estudiado en la unidad curricular de tratamiento psicopedagógico.

Cuando se trabaja en abordajes de promoción, solemos nombrar a este eje Autoconocimiento. En base a las preguntas que se lograron



movilizar en la instancia diagnóstica sobre las problemáticas vocacionales, en estos abordajes se prioriza el objetivo de promover que el sujeto se ponga en contacto sus deseos, aspiraciones, escala de valores, necesidades, búsquedas, etc. Es decir, no se pretenden elaborar los nudos conflictivos, puesto que no nos encontramos en un encuadre de tipo terapéutico.

Ya sea que se trate de un tipo de abordaje u otro, lo cierto es que este eje se encuentra destinado a trabajar con aquello que fue observado e identificado en el diagnóstico. Lo reconocido en la instancia diagnóstica orientará las acciones de este segundo eje de intervención, asumiendo el abordaje características de singularidad. En este sentido, a diferencia del diagnóstico, consideramos de suma importancia tomarse el tiempo necesario para desarrollarlo.

Un segundo aspecto a considerar tiene que ver con los fenómenos transferenciales. Recordemos que en el eje de intervención diagnóstico hemos planteado la importancia de diagnosticar rápidamente (en dos o tres encuentros) con el fin de evitar que se instale la transferencia, lo que dificultaría una derivación en caso de que se valore que la propuesta no beneficiaría al sujeto. Por el contrario, en el Tratamiento o Autoconocimiento, se requiere trabajar en y con la transferencia.

En materia de transferencia, Lidia Ferrari (2009) plantea la diferencia entre el trabajo que se realiza en los encuadres analíticos y los de OV. Por un lado, los analistas trabajan en transferencia, lo que significa que ésta opera como sostenedora del vínculo terapéutico y, por otro lado, trabajan con la transferencia, de un modo particular: interpretándola. Recordemos que la interpretación implica la verbalización de los

contenidos inconscientes, en este caso relacionados al tipo de vínculo que los sujetos establecen con los analistas. De esta manera, la transferencia opera como motor de la cura.

En el caso de los encuadres psicopedagógicos, y en este caso, psicopedagógicos orientadores, también trabajamos en transferencia, lo que significa que algo del orden de lo amoroso debe configurarse como sostenedor del vínculo, pero el trabajo con la transferencia es diferencial al de los encuadres de análisis. No se trabaja interpretando la transferencia, sino promoviendo su vehiculización hacia la tarea y hacia el establecimiento de vínculos con los objetos vocacionales.

Una tercera consideración importante tiene que ver con la gran pregunta ¿Cómo trabajamos en este eje? En primer lugar, recordemos que en los abordajes con objetivos terapéuticos siempre trabajaremos en el marco de la entrevista como técnica privilegiada. Desde allí que los POV deben asumir la compleja tarea de movilizar y, a la vez, contener al sujeto en un interjuego permanente. Es decir, resulta necesario movilizar cierto monto de angustia, ya que en dosis moderadas se comprende como “el motor del movimiento, de la creatividad, la reflexión, del trabajo y el amor. Para Freud, una dosis mínima de angustia era el motor de la curación, porque, según él, mantiene al paciente en estado de reflexión” (Cristina Daneri, 2014, párr. 2). De esta manera se moviliza para promover el contacto del sujeto con lo que le está pasando en cuanto a la situación de elección y el reconocimiento del compromiso subjetivo con la búsqueda. Rodolfo Bohoslavsky (1971) al respecto postula que, para que el sujeto pueda ocuparse de la solución autónoma y responsable de su futuro, es un requisito que asuma cierta preocupación. Sin embargo, la tarea de movilizar



necesariamente tiene que estar acompañada de instancias de contención, en función de evitar que el Yo se desarme circunstancialmente en términos de instrumentalizar mecanismos defensivos poco adecuados a la situación.

Para realizar esta tarea, los POV pueden ir realizando diferentes señalamientos. A continuación, desarrollaremos algunos de ellos: el reflejo, la clarificación, la reflexión y la confrontación.

Con el reflejo, los POV intentan expresar con palabras las actitudes esenciales del sujeto, no tanto el contenido expresado. Se pretende hacer de espejo a las conductas del sujeto para que éste pueda comprender mejor aquello que se está poniendo en juego. Por ejemplo, Juliana durante varios encuentros viene a consulta con una actitud sistemática de desinterés y desgano ante la situación de pensar su propia elección vocacional. Valeria, quien ocupa el lugar de POV propone una actividad de intercambio de roles con el objetivo de mostrarle cómo se posiciona ante la situación de elegir y ante el abordaje orientador. Al momento de llevar adelante lo propuesto Juliana realiza algunos comentarios habituales que la POV suele utilizar, mientras que la POV en el papel de Juliana responde asumiendo su estilo comunicacional, su postura corporal, con gesticulación de rostro que manifiesta cierta tensión, con evasión de la mirada, sonrisa forzada, tono de voz bajo, etc. Este es un modo de mostrarle su actitud frente a la situación de elección y frente al abordaje orientador.

La clarificación, por su parte, abarca lo que está implícito en el mensaje de los sujetos, siempre que aludan a contenidos medianamente conscientes para ellos. Por ejemplo, puede suceder que Juan, en uno de los encuentros, consulte lo siguiente:

Juan: ¿No te parece que tengo que elegir por mí mismo y no tener en cuenta la opinión de los demás?

POV: Mirá, justamente me estás preguntado a mí si lo que pensás cabe, a pesar de que estás diciendo que tenés que decidir por vos mismo.

En los señalamientos de reflexión, se agregan más datos que los aportados por el sujeto y su función se limita solamente a la discriminación y a la integración de lo dicho y la información que se maneja hasta el momento. Por ejemplo, pensemos en Clara, que, en los encuentros, preocupada, dice:

Clara: Estoy en un lío, porque si bien ya sé que quiero hacer carpintería, mi papá quiere que estudie arquitectura. Y la verdad que ya no sé qué es lo que quiero.

POV: Por lo que me decís, estás segura de que querés hacer carpintería, pero por otro lado, seguís teniendo dudas porque tenés miedo que esto disguste a tu papá. Pensás que hacer lo que vos querés es oponerte a lo que a tu papá le gustaría, por lo que no sabés qué preferís: si hacer lo que querés o no disgustar a tu papá.

Con la confrontación se pretende señalar algo de lo implícito en el discurso del sujeto, lo que remite a ciertos aspectos inconscientes que se ponen en juego. Se incluye la relación de lo dicho con respecto al presente, con datos del pasado y las referencias a futuro, señalando similitudes, diferencias y contradicciones entre ellos.



Veamos un ejemplo, Camilo en un encuentro reflexiona:

Camilo: Cuando uno piensa en la universidad se le ponen los pelos de punta. Claro que después uno se acostumbra. En realidad, es tonto tener miedo.

POV: ¿Cuándo “uno” piensa? ¿O cuando “vos” pensás?

Camilo: - Claro, si... cuando yo pienso...

POV: ¿En qué otra situación pensás que se te pusieron los pelos de punta pero después te acostumbraste?

Camilo: Cuando entré al secundario, todos me cargaban, me agarraron de punto.

POV: Quizás pensás que es tonto tener miedo, pero como ya te pasó que te tomaron de punto con las gastadas cuando entraste a la secu, sería un tanto esperable que ahora tengas ese temor, ¿No te parece?

Camilo: Si, la verdad que no quiero que en la universidad me tomen de punto...

Estos son algunos de los señalamientos posibles de instrumentar en el marco de la entrevista considerada como técnica privilegiada en los abordajes con objetivos terapéuticos. También pueden ser instrumentados en algunas situaciones de los abordajes de promoción, aunque no con objetivos intencionalmente terapéuticos sino tendientes a priorizar el objetivo de un reconocimiento de sí más general.

Para manejar este tipo de intervenciones se requiere cierto dominio de la teoría de la técnica psicoanalítica y, a su vez, contar con los espacios correspondientes de covisión, para revisar los modos de intervenir y de instrumentar los aspectos transferenciales y contratransferenciales.

Son variados y diversos los recursos que se pueden utilizar en este eje de intervención. Lo importante a considerar es que estos serán elegidos y diseñados de acuerdo al objetivo que nos proponemos, en primer lugar, y de acuerdo a los anudamientos conflictivos identificados en el diagnóstico, en segundo lugar. Incluso un mismo recurso puede utilizarse con cierta consigna para trabajar cierto objetivo y cierto anudamiento conflictivo, mientras que con otra consigna nos sirve para trabajar otro de los objetivos y otro anudamiento conflictivo.

Podríamos mencionar algunos recursos comúnmente utilizados en este eje de intervención tales como el árbol genealógico, la autobiografía, mi historia en objetos, collage, ¿Qué ves cuando me ves?, entre otros (Rascován, 2016). Sin embargo, apelamos a la creatividad psicopedagógica a la hora de diseñar y crear recursos posibles, siempre teniendo en cuenta los objetivos que nos proponemos, la situación vocacional del sujeto, su modalidad comunicacional y su funcionamiento subjetivo.

A continuación, focalizaremos en la problematización de los objetivos de este eje con la intención de continuar interpelando el texto de Premat (1996).

El objetivo “ayudar al sujeto a contactarse con sus deseos, aspiraciones, escala de valores, necesidades, etc.” (Premat, 1996, p. 8), como se



explicitó anteriormente, si bien es compartido por ambos tipos de abordajes, resulta el prioritario en los de promoción.

En cuanto a su problematización, se pueden considerar varios aspectos. En primer lugar, cabe preguntarnos por el verbo. Ayudar es una acción que remite al asistencialismo, lo que se contrapone con la concepción de sujeto que adopta la perspectiva crítica. Ante esto, podemos preguntarnos: ¿Qué acciones se corresponderían con la perspectiva crítica? Ahora veamos el contenido del objetivo: “contactarse con sus deseos, aspiraciones, escala de valores, necesidades” (Premat 1996, p. 8). ¿Se incluyen allí todos los aspectos con los que el sujeto podría contactarse? ¿De qué manera podríamos complejizarlo?

Sobre el segundo objetivo: “Resolver los conflictos que están dificultando los procesos de selección, elección y decisión” (Premat, 1996, p. 8), lo primero a preguntarnos podría ser: ¿A quién le corresponde la resolución de los anudamientos conflictivos? ¿A los POV o los sujetos? ¿Cómo podríamos reformular el objetivo para que este interrogante quede clarificado?

El tercer objetivo se plantea de la siguiente manera: “Facilitar el reconocimiento de ‘quién soy’, ‘quién fui’ para vislumbrar con mayor claridad ‘quién quiero ser’” (Premat, 1996, p. 8). Además de preguntarnos si la acción de facilitar es la más adecuada desde un posicionamiento crítico, aquí pondremos especial atención al contenido del objetivo, ya que no se corresponde con la perspectiva crítica. Vamos a analizarlo: los aspectos referidos al ser ¿A qué concepto hacen referencia? Ese concepto, ¿A cuál de las perspectivas alude? ¿Cómo podríamos reformularlo, considerando lo transformador en términos de

fortalecimiento yoico y posicionamientos subjetivos emancipadores?

Además de la reformulación de los tres objetivos planteados, resulta crucial agregar un cuarto objetivo relacionado con el establecimiento del encuadre. ¿Cómo podríamos formularlo?

Actividad 4

Esta actividad tiene el objetivo de favorecer la reformulación o formulación (según corresponda) de los objetivos previstos para este eje de intervención.

Consigna: Redactar nuevamente los objetivos considerando las problematizaciones a las que arribaron a partir de las preguntas orientadoras propuestas en el apartado.

Información Ocupacional

En el marco de los abordajes con objetivos terapéuticos, tras haber elaborado los anudamientos conflictivos durante el eje de Tratamiento, los sujetos estarían en condiciones de aproximarse a los objetos vocacionales desde un lugar más saludable, con otras posibilidades de operar subjetivamente.

Por este motivo, aquí les POV propondrán un trabajo de características formales con algunas de las operaciones subjetivas. Al hablar de trabajo formal nos referimos a que se propondrán actividades específicas y planificadas tendientes a trabajar tal o cual operación particular. Es decir, en este eje se trabaja promoviendo formalmente la operación de selección puesto que es necesario habilitar acciones que le posibiliten al sujeto dis-



criminar, clasificar, jerarquizar el mundo en cuanto a objetos vocacionales. Es aquí donde se hace necesario un fuerte trabajo con las representaciones sociales, problematizándolas de manera tal que los sujetos logren deconstruirlas, construir las y reconstruirlas. Luego de ello, el trabajo se focaliza en la operación de elección, puesto que al tener más claro el mundo de las opciones, los sujetos podrán vincularse de manera más saludable y estable con los objetos vocacionales.

A partir de lo mencionado, estamos en condiciones de reformular los objetivos del eje de información ocupacional propuestos por Premat (1996), desde la perspectiva crítica: promover formalmente la operación de selección, presentando todo el repertorio de opciones de objetos vocacionales y analizando las múltiples variables de información ocupacional; problematizar las representaciones sociales con carga valorativa sobre aspectos del campo de lo vocacional; confrontar las distorsiones representacionales sobre los objetos vocacionales con la información prescripta; promover formalmente la operación de elección, articulando los aspectos de sí, trabajados en el tratamiento, con el reconocimiento de la realidad ocupacional. Al igual que en el resto de los ejes es fundamental explicitar los objetivos que se proponen, por lo tanto, nuevamente será necesario anexar un objetivo que haga referencia al encuadre.

Como puede advertirse, los objetivos de este eje no se encuentran ligados a brindar información, sino a acompañar la construcción de las categorías de información para que las subjetividades advengan en buscadoras. Los contenidos informativos deben poseer una estructura interna que permita establecer relaciones con conocimientos y aprendizajes previos. Se debe

trabajar la información utilizando un lenguaje claro y reconocible por los sujetos con los que estamos trabajando.

Cuando la problemática vocacional se encuentra vinculada a la elección de carreras de nivel superior, ya sean universitarias o no universitarias, uno de los recursos privilegiados para trabajar es el de Realidad Ocupacional (RO). Éste se compone de una serie de tarjetas con el nombre de todas las titulaciones ofertadas en una determinada localidad o región. El recorte espacial, será realizado por los POV de acuerdo a dónde el sujeto ubique su situación vocacional (“quiero irme a estudiar a Buenos Aires”, “quiero estudiar en Córdoba”, “quiero estudiar en mi pueblo o cerca de mi pueblo”, etc.).

Cada tarjeta contiene el nombre de una titulación, duración y espacios formativos en donde se dicta la carrera. Los títulos universitarios están escritos de un color y las tecnicaturas y profesados de otro, con el objetivo de facilitar una primera categorización sobre las diferencias en las titulaciones. Por ejemplo, si el recorte espacial se establece en la ciudad de Córdoba:

Modelo de elaboración de las tarjetas del recurso Realidad Ocupacional (RO)

<p>Arquitecte UNC (6 años) UCC/UBP (5 años)</p>	<p>Prof. de Danza (4 años) UPC</p>
<p>Tec. Sup. en redes (3 años) Ins. Téc. Sup. Córdoba</p>	<p>Lic. en Fonoaudiología (5 años) UNC (Tit. intermedio: Fonoaudiólogo 3 años)</p>

El recurso es elaborado por cada POV, en base al insumo que sistematice todas las carreras de una determinada localidad/región. En el caso de la provincia de Córdoba, contamos con la Guía de Carreras Estudiar en Córdoba¹⁹.

Ahora bien, ¿Cómo trabajamos con el RO? En primer lugar, es necesario comprender que no hay una sola manera de trabajar con este recurso. Precisamente, al ser un recurso (a diferencia de un test) puede ser utilizado en base a diferentes objetivos, por medio de una variedad de consignas.

Problematizando la propuesta de Bohoslavsky (1971), desde esta cátedra propondremos una manera psicopedagógica de trabajarlo, en función de los objetivos que proponemos para este eje de intervención.

De esta manera, para abordar el objetivo de promover formalmente la selección, es decir, las posibilidades de discriminar las opciones de estudios entre sí, se propondrá la siguiente consigna: “En este mazo de tarjetas están todas las carreras que se dictan en la ciudad de Córdoba. Te propongo que las agrupes teniendo en cuenta similitudes y diferencias en cuanto a las tareas que realizan los profesionales que egresan de las mismas”.

Al haber más de doscientas carreras, puede ser que esta actividad lleve más de un encuentro. En este caso, es importante establecer algún tipo de registro del agrupamiento que les sujetos

vienen estableciendo, para reproducirlo en el siguiente encuentro y que pueda continuar, partiendo del trabajo realizado previamente o bien, prever una extensión en el encuentro de ese día y remitir al encuadre.

En caso de que vayan surgiendo dudas en cuanto a los alcances del título, es fundamental contar con la guía de carreras para promover la búsqueda y lectura.

Es muy importante que les POV vayan realizando un seguimiento de los agrupamientos que les sujetos van estableciendo, en función de realizar las intervenciones necesarias tendientes a trabajar otro de los objetivos específicos de este eje de intervención: problematizar las RS que portan los sujetos sobre los alcances del título, es decir, las tareas que pueden desempeñar cada profesional habiendo completado con el trayecto formativo. De esta manera, si les sujetos llegaran a agrupar la tarjeta Licenciatura en Química junto con la de Profesorado en Química, estaríamos en condiciones de establecer una intervención tendiente a problematizar las RS que fundamentan ese agrupamiento. Por ejemplo: “Acá veo que has agrupado el Lic. en Química y el Prof. en Química. Está claro que ambos trabajan con la química, pero las tareas que realizan ¿Serán parecidas? ¿En qué lugares suelen desempeñarse? ¿Qué preocupaciones crees que tienen en su vida cotidiana laboral? Se puede clarificar la distorsión dialogando, con alguna explicación sencilla o bien plantear: “Si querés nos podemos fijar en la guía de carreras”.

Una vez establecidos todos los agrupamientos, mediados por las intervenciones de les POV, estaremos en condiciones de profundizar en la articulación de los aspectos de sí con el

19. Pueden acceder a esta revista en formato papel en quioscos de diarios y revistas o a través del siguiente link: <http://www.estudiarencordoba.com.ar/Portal2012/DesktopDefault.aspx?tabindex=2&tabid=7>



reconocimiento de las opciones educativas. Es decir, estamos en condiciones de promover formalmente la operación de elección, es decir, los vínculos de los sujetos con las opciones. Para ello, se les propondrá a los sujetos la siguiente consigna: “Ahora que ya has agrupado considerando las tareas que realiza cada profesional, te propongo que vuelvas a revisar cada uno de los grupos para extraer aquellas tarjetas que creas que tienen que ver con vos”. Habiendo transcurrido el eje de Tratamiento, resulta esperable que en esta instancia la extracción de tarjetas sea medianamente acotada.

A partir de la extracción que los sujetos realizan, se les propondrá una nueva consigna de trabajo, vinculada a propiciar los procesos de construcción de las categorías de información: “Bueno, me parece que estaríamos en condiciones de averiguar un poco más sobre estas carreras que extrajiste de los grupos. Creo que conocer un poco más sobre ellas puede que te ayude a decidir entre estas opciones ¿Qué te parece?”.

El trabajo subsiguiente, tendrá que ver con acompañar a los sujetos a construir las categorías sobre qué buscar y cómo buscar. Ambas preguntas se encuentran correlacionadas, ya que, dependiendo el tipo de información que se pretende conocer, se podrá ir pensando cómo acceder a ella.

Mercedes del Compare (1998) distingue entre dos tipos de información. Por un lado, la extensiva o global, que incluye toda la información general de los objetos vocacionales, es decir, busca esclarecer en qué consisten las carreras y profesiones, la realidad nacional o regional, la situación del área de trabajo donde pertenece dicha carrera o profesión, la función social que

posee, los campos de trabajo posibles y sus distintas especializaciones. Es posible acceder a este tipo de información a través de la búsqueda en internet, en las páginas web oficiales de las instituciones formadoras o bien acercándose a ellas para consultar y solicitar folletería de la información más bien prescriptiva.

Por otro lado, la información intensiva implica esclarecer los puestos de trabajo en concreto de las carreras y profesiones, las tareas básicas que deben realizarse, cómo se vivencia la etapa de formación académica, las condiciones actuales del trabajo y su remuneración, el futuro de la ocupación, las formas de vida de la ocupación, los aspectos humanos de la actividad, la vida cotidiana desde la profesión, la importancia de los aspectos personales en el quehacer, el desarrollo ocupacional, actualización y perfeccionamiento ocupacional, economía de la formación, etc. Por último, la autora agrega la importancia de la información sobre las instituciones formadoras, teniendo en cuenta que la cultura propia de cada una es particular y por lo tanto, plausible de ser elegida. Para acceder a la información intensiva es necesario acercarse a las fuentes vivas de información, es decir, tomar contacto con estudiantes avanzados y profesionales que aporten información desde relatos de sus propias experiencias.

Las Expo Carreras que suelen realizarse convocando a las diferentes instituciones formadoras, o las Jornadas de Puertas Abiertas que se en dichas instituciones, resultan espacios privilegiados para el acceder tanto a información de tipo extensiva como intensiva, ya que en ellas se reparten folletos con información prescripta y a la vez se cuenta con la presencia de estudiantes avanzados y docentes de las carreras como también charlas coordinadas por diferentes profesionales.



Ahora bien, estas categorías vinculadas al qué buscar y cómo buscar, se construyen con los sujetos en el marco de la entrevista. Esto puede realizarse a partir de algunas intervenciones, como por ejemplo:

POV: Veo que has extraído de los grupos la tarjeta de Arquitecte... Como venimos charlando, conocer un poco más sobre esta carrera puede ser que te ayude a tomar una decisión. Ya sabemos que esta carrera se puede estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba que es pública, teniendo una duración de 6 años y en dos universidades privadas, la Católica y la Blas Pascal, donde dura 5 años. ¿Qué más te parece que necesitarías conocer sobre esta carrera?

Malvina: Y, mínimamente, me parece que necesitaría conocer los costos en el caso de las universidades privadas y las diferencias que tienen en la formación.

POV: Genial, y ¿Cómo te parece que podríamos contar con esa información?

Malvina: Y quizás si entro en la página diga algo sobre esto.

POV: Si, es una buena manera de acceder al plan de estudio para ver las diferencias en la formación. Los aranceles no se si van a estar en la página, pero si llamas seguro te dicen. Bien, ¿Y te parece que haría falta conocer además algo sobre qué hacen los arquitectes?

Malvina: Ah si si claro, sobre la salida laboral, donde se trabaja, cuánto ganan...

POV: Bien y esta otra información ¿La podremos obtener entrando a la web?

Malvina: Y capaz que esto ya se lo tenga que preguntar a alguien que esté estudiando o que esté trabajando de eso...

POV: Bueno, en estos días podés ir entrando a la página o llamando por teléfono para averiguar sobre el plan de estudio y los costos, mientras tanto vamos buscando algún contacto con profesionales o estudiantes avanzades para que le puedas hacer las otras preguntas... otra opción podría ser la de asistir a la muestra de carreras que comienza en dos semanas... ¿Conocés de qué se trata?

Malvina: Si si, nos explicaron en el cole que hay stands de las universidades, que allí nos explican sobre las carreras y que hay charlas con profesionales también...

POV: Buenísimo, si te parece nos podemos tomar este tiempito para ver cómo vamos con las otras búsquedas y vemos cómo nos organizamos para asistir a la muestra, en caso de que sea necesario.

Malvina: Dale sí, hagamos eso.

En otras ocasiones los sujetos traen la información que es posible acceder a través de las redes o visitando las instituciones formadoras. En este caso el trabajo de los POV estará orientado a acompañar los sujetos en la formación de categorías para acceder a la información del tipo intensiva, para lo cual, una opción posible sería armar preguntas a realizar a los profesionales que se va a entrevistar. Un ejemplo de ello podría ser:

POV: Para conocer cuestiones más relacionadas con el trabajo de Organizadora de Eventos ¿Qué podrías hacer?



Laura: Supongo que hablar con alguien que esté trabajando en eso.

POV: ¿Conocés a alguien?

L: Yo no, pero mi viejo creo que tiene una compañera de trabajo que organiza los eventos de la empresa, le voy a decir que me consiga el teléfono.

POV: Genial, ¿Qué le preguntarías?

L: Si la carrera le fue difícil...

POV: ¿En qué sentido lo pensás?

L: Y, no sé... si le llevaba muchas horas de estudio, si podía hacer otra cosa mientras estudiaba, algo así...

POV: Bien, eso en cuanto a su tiempo de estudiante y como profesional ¿Qué le preguntarías?

L: Si le pagan jajajaajajaj... no sé... si le fue fácil conseguir trabajo...

Es decir, a través de preguntas orientadoras los POV, acompañan a los sujetos en la organización de preguntas a realizar al o a les profesionales en el intento de abarcar la mayor cantidad de dimensiones y categorías posibles.

Es importante aclarar que, si bien las categorías de información se construyen con los sujetos a partir de intervenciones como las que ilustran los ejemplos, al culminar el encuentro, los sujetos deben irse con estas categorías sistematizadas y ordenadas para que, en función de ellas, pueda organizar la búsqueda. Este trabajo se

realiza con el fin de evitar que la información sea excesiva (lo que dificultaría focalizar en lo relevante), incompleta (lo que podría reforzar ciertos reduccionismos) o bien confusa y desorganizada (lo que podría reforzar otros tipos de distorsiones representacionales).

En lo que refiere a los abordajes de promoción, cuando se valora necesaria una intervención focalizada en este eje, por lo general se suelen planificar con formato de jornadas, charlas o talleres. En las escuelas secundarias se suele invitar a representantes de las diferentes instituciones formadoras para que comenten sobre la oferta académica. Para ello previamente será necesario trabajar sobre la construcción de las categorías de información en algún espacio curricular específico como por ejemplo: Formación para la vida y el trabajo (FVT). También se pueden ofrecer talleres para problematizar las RS sobre las carreras, sobre la vida universitaria, sobre ciertos circuitos laborales, etc.

Elaboraciones finales

Para hacer referencia al último eje de intervención, recuperamos de Premat (1996) la denominación de elaboraciones finales, a diferencia de otros autores que lo denominan cierre. Adherimos a la noción acuñada por la autora ya que es fundamental que los POV dejemos abierta la posibilidad de retomar el abordaje en caso de que algo de lo trabajado anteriormente se reedite o que surjan nuevas problemáticas vocacionales.

Al igual que en los ejes anteriores, revisaremos los objetivos propuestos por la autora en función de problematizarlos. En primer lugar, nuevamente será necesario explicitar el encuadre de trabajo.

En cuanto a las operaciones subjetivas, así como en el eje de “información” se trabaja formalmente con la selección y la elección, en las elaboraciones finales se trabaja formalmente con la operación subjetiva de decisión.

Para ello, es necesario abordar al menos dos aspectos. Por un lado, habrá que trabajar la elaboración de duelos referidos a la finalización del abordaje orientador en sí y los implicados en la elección vocacional. El segundo aspecto tiene que ver con las posibilidades de los sujetos de poner en acto su decisión, es decir, de materializarla. Aquí se acompaña la elaboración de planes de acción necesarios para comenzar a concretar el proyecto que se viene construyendo.

De lo antes descrito se desprende el siguiente objetivo del eje: promover formalmente la operación de decisión, favoreciendo la tolerancia a la frustración y la elaboración de estrategias de acción para llevar a cabo los proyectos.

Entendiendo al abordaje orientador como una intervención psicopedagógica es que planteamos la importancia de cerrarlo con una valoración conjunta entre los sujetos y los POV, ante lo cual un último objetivo sería: valorar cualitativamente la experiencia transitada en el abordaje orientador.

Para trabajar en este eje, nuevamente se apela a la creatividad psicopedagógica en la planificación de actividades y recursos que persigan los objetivos formulados.

Consideraciones en torno a los abordajes grupales

No queríamos cerrar este apartado sin exponer algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de pensar los abordajes con objetivos terapéuticos con modalidad grupal. En términos generales, lo primero a precisar es que los POV deben contar con formación en funcionamiento y dinámica de grupos. Al respecto, desde este equipo de cátedra, consideramos de sumo valor los aportes de la Psicología Social, en particular de nuestro gran referente argentino Pichón Rivière (1907-1977).

En segundo lugar, hay algunas especificidades a considerar sobre la modalidad grupal en cada uno de los ejes de intervención. En lo que refiere al diagnóstico de orientabilidad, se sugiere que este sea llevado a cabo de manera individual, para facilitar la derivación en caso de considerarse necesario, evitando que se instale la transferencia, no sólo con los POV, sino con el grupo y la tarea. También puede ocurrir que los POV consideren oportuno dar continuidad al abordaje de OV, pero con modalidad individual. De allí la importancia de garantizar la instancia diagnóstica individualizada. ¿Es posible realizar diagnósticos grupales? La respuesta es sí, es posible, sólo que no es lo sugerido y menos cuando recién se comienza a trabajar. A veces no se cuenta con los tiempos para establecer un primer encuadre individual y otro grupal. En estos casos, es importante que los POV cuenten con basta formación, en función de prestar especial escucha clínica-crítica a la problemática vocacional singular de cada sujeto.

20. Si bien no profundizaremos en sus desarrollos, pretendemos establecer una referencia de búsqueda para su futuro profesional.



De esta manera, el grupo se conformaría recién para trabajar en el tratamiento. En relación a este eje, es importante tener en cuenta que en el funcionamiento grupal suelen establecerse alianzas que tienen que ver con los vínculos transferenciales que deben atenderse en función de evitar boicots en la tarea.

Además, es fundamental que los POV identifiquen las intervenciones que entre los integrantes del grupo se van generando, en función de ir tomando decisiones sobre cuándo y cómo intervenir. Lo maravilloso de lo grupal radica en que son los propios integrantes del grupo los que a veces generan intervenciones que a veces producen un efecto terapéutico diferencial por el hecho de provenir de una par.

Lo mismo ocurre en el marco del eje de intervención de información, en el que se trabaja fuertemente con la problematización de las representaciones sociales y la corrección de las distorsiones representacionales y/o sus enriquecimientos. Muchas veces son los propios integrantes del grupo quienes van generando las intervenciones tendientes a problematizar. Esto no significa que los POV no intervengan, por el contrario, a veces la intervención radica precisamente en dejar que sean los pares quienes realicen un señalamiento.

Cuando se trabaja en abordajes grupales, en caso de que las problemáticas vocacionales de todos los integrantes se encuentren vinculadas a la elección de estudios, puede administrarse el RO de manera mixta. Es decir, la primera etapa destinada al armado de los agrupamientos puede realizarse de manera grupal, aprovechando las posibilidades de intervención de cada integrante. La segunda etapa, vinculada al trabajo de corre-

lacionar los aspectos de sí con las opciones de estudio, se sugiere sea abordada individualmente ya que allí se juega el trabajo fino con la elección, es decir el establecimiento de vínculos de cada uno con los objetos. Respecto de la construcción de las categorías de información pueden realizarse tanto individual como grupalmente.

El eje de elaboraciones finales, puede trabajarse con modalidad grupal o bien también a partir de un encuadre mixto. Todas estas decisiones dependen del modo de funcionamiento particular de cada grupo.

Si bien son precisiones un tanto acotadas, no queríamos dejar de explicitarlas. Seguramente habrá mucho para profundizar en el marco de las instancias de co-visión.

Imágenes ocupacionales

El recurso de imágenes ocupacionales (Rascován, 2007) es un insumo privilegiado para trabajar en los abordajes de OV, especialmente en los ejes de tratamiento e información. Es por eso que nos atrevemos a darle un lugar especial en este Cuaderno de Cátedra.

Es un recurso muy amplio y flexible con el cual los POV, desde su creatividad, podrán inventar una gran variedad de actividades y juegos.

Veamos primero en qué consiste: se materializa en dos versiones, una edición papel y otra digitalizada. Cuenta con 140 tarjetas con fotografías, 10 tarjetas blancas y un manual. Las ciento cuarenta tarjetas con imágenes constituyen una muestra suficientemente representativa de la variedad de actividades de la sociedad y cultura actual. En ningún lugar del set aparece el nombre

de la actividad-ocupación asociada con cada fotografía, ya que las fotos no representan de manera categórica e inobjetable oficios, ocupaciones, carreras, profesiones, hobbies, etc. Cada sujeto es quien le da la significación a la imagen de acuerdo a sus representaciones. Intencionalmente, se incluyeron algunas fotos con mayor nivel de cierre que otras. Las más abiertas poseen un alto valor proyectivo, en la medida que resulta más difícil identificar de qué actividad-ocupación se trata. Las últimas cinco fotografías no corresponden estrictamente a actividades humanas. Tres están referidas a la vida personal, afectiva, amorosa, familiar y dos son paisajes. Las diez tarjetas blancas tienen la finalidad de brindarle a los sujetos la posibilidad de agregar aquello que crea conveniente, en el caso que considere haya actividades que no aparezcan o que las fotografías no las representan adecuadamente.

En lo que respecta a la versión digitalizada, cabe mencionar que, a pedido del Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2014 se realizó una adaptación de imágenes ocupacionales en el marco del Programa Dar PIE, pensar, intercambiar, elegir. Su propósito era facilitar el acceso gratuito a todos los estudiantes de las escuelas secundarias del país. La creación del juego computarizado estuvo acompañado de un curso de formación que dependía del Programa Nacional de Formación Permanente, también de acceso gratuito para docentes y/o integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas secundarias de todo el país.

Asimismo, el programa contaba con un micrositio que contenía distintos materiales audiovisuales y herramientas relacionados con la OV. En su momento, este Programa fue una gran conquista en lo que refiere a Políticas Públicas en

OV. Lamentablemente, ha sido dado de baja en diciembre del 2016. Actualmente se puede acceder a las dos versiones del recurso (en formato papel y digitalizado) de manera paga²¹.

En cuanto a su uso, señalamos que este recurso puede implementarse tanto en los abordajes de promoción como en los que tienen objetivos terapéuticos. A su vez, dentro de éstos últimos, si tenemos en cuenta los objetivos específicos de cada eje, el recurso puede ser utilizado tanto en el eje de tratamiento como en el eje de información, ya que cada fotografía permite la apertura a distintas líneas de análisis sobre el escenario social actual, favoreciendo la articulación entre el conocimiento y el análisis crítico de la realidad educativo-laboral y la exploración subjetiva. Se trata de que los sujetos puedan interrelacionar lo subjetivo y lo social, aspecto que se trabaja en ambos ejes: en uno de una manera más bien informal, atendiendo a lo que los sujetos van desplegando en el marco del abordaje en torno a su problemática vocacional (tratamiento) y en otro de una manera más bien formal e intencional (información).

Cabe aclarar que, en el eje de información, este recurso no se utiliza para informar, como en el caso del RO que presenta todas las carreras de una determinada región. La realidad de las actividades humanas, en toda su complejidad, es inabordable. Por este motivo, durante el eje mencionado, el recurso de imágenes ocupacionales suele utilizarse más bien para cumplir con el objetivo de problematizar, complejizar, deconstruir las RS que puedan condicionar la elección vocacional de los sujetos.

21. Para su adquisición, es necesario ingresar a la siguiente página web: <https://www.imagenesocupacionales.com/#-game>

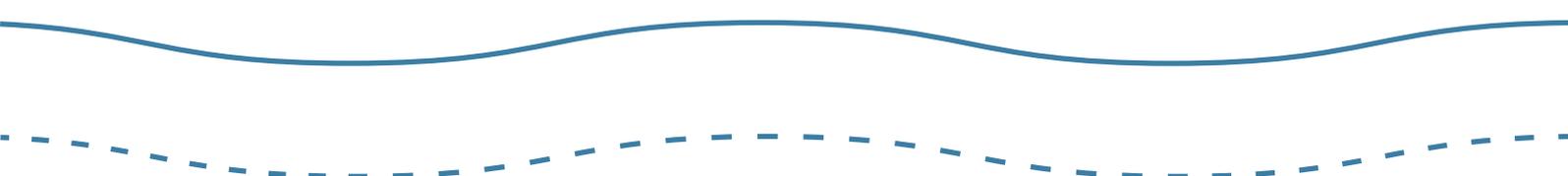


Por último, si bien en el manual del recurso se proponen ciertos objetivos y consignas, los POV tienen la posibilidad de reformular según las situaciones vocacionales singulares con las que se estén trabajando.

*Entrevista a Sergio Rascován sobre el recurso
Imágenes Ocupacionales*

A modo de complementar aspectos referidos a este recurso, les acercamos el video de una entrevista realizada a su autor Sergio Rascován.

Nota: Adaptado de Imágenes Ocupacionales [Audiovisual] de entrevista realizada por Caminos de Tiza, 2012, disponible en Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=RfQPMA3K9GI&ab_channel=clicMultimedia).



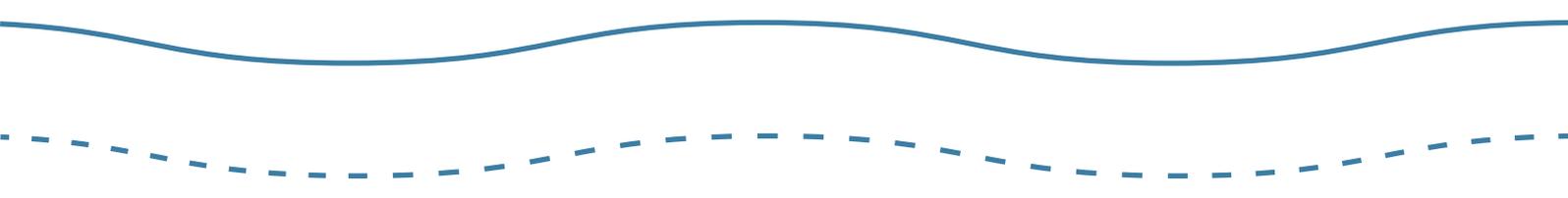
6. A modo de síntesis

Para finalizar, les acercamos un insumo que consideramos opera a modo de síntesis de los contenidos abordados a lo largo de este Cuaderno de Cátedra y que puede colaborar con los procesos de apropiación de los mismos. Esperamos resulte un aporte significativo para sus aprendizajes.

Conferencia de Sergio Rascován: Los dispositivos de acompañamiento para elegir qué hacer. Una orientación que no orienta.

Habiendo recorrido los ejes temáticos fundamentales que organizan este Cuaderno de Cátedra, consideramos pertinente compartir con ustedes una conferencia en formato audiovisual de nuestro colega Sergio Rascovan, cuyo contenido sintetiza aspectos fundamentales de esta propuesta formativa.

Nota: Conferencia Sergio Rascován [Audiovisual] realizada en el marco de la V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa y Vocacional, por Progresá, Programa de Orientación Educativa del MEC, Área de Orientación Educativa y Vocacional y Maestría en Orientación Educativa de la Universidad de Concepción del Uruguay, 2018, disponible en Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=EqflluSxl-m8&ab_channel=progresaudelar).



Conclusiones

A modo de cierre, nos hacemos eco de las reflexiones de Julio Ramón Gozalez Bello (2008), quien sostiene la necesidad de abordar discusiones que posibiliten redimensionar la praxis de la OV y vincularla con la realidad sociocultural en la que nos inscribimos.

Para ello, es preciso asumir el desafío de elaborar producciones propias que den cuenta de las reflexiones y experiencias que se despliegan en el campo de lo vocacional a nivel regional, local y en el marco de las diversas instituciones que habitamos.

A través de esta producción nos hemos animado a ponerle voz a los devenires de la formación de profesionales de la psicopedagogía y de la orientación vocacional en la Universidad Provincial de Córdoba, con la intención de revalorizar a la OV como una incumbencia profesional de la psicopedagogía y de sistematizar ciertas especificidades que atañen al modo psicopedagógico de hacer OV.

Anhelamos continuar contribuyendo al enriquecimiento de este campo en el marco de la psicopedagogía en general y en nuestra Universidad en particular, a través de nuevos procesos de escritura que nos permitan complejizar las primeras líneas aquí esbozadas.

En miras al futuro profesional, aquellos estudiantes que se hayan visto interpelados por la tarea de acompañar los modos de elegir y de configurar trayectorias educativas y laborales, están invitados a sumarse a este colectivo profesional desde el cual se procura generar prácticas transformadoras que promuevan el derecho a elegir qué hacer en la vida comprendido como universal.

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”
Galeano, 1989, p.92



Referencias bibliográficas

- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Presses Universitaires de France y Ediciones Coyoacán.
- Abric, Jean-Claude (1987). *Coopération, Compétition et représentations sociales*. DelVal.
- APORA (s/f). *Código de Ética*. APORA. Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina. <https://w1.apora.org.ar/codigo-de-etica/>
- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos e Instituto Espacio Para la Memoria (2011). *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. 4a ed. Disponible en: https://www.apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/MemoriayDictadura_4ta.edicion.pdf
- Bleichmar, Silvia (2009). *La subjetividad en riesgo*. Colección Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Editorial Topía.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1971). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder y campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Motressor.
- Carabajal, José Daniel (2020). Kirchnerismo y macrismo, devenir de dos modelos políticos en pugna en la Argentina del siglo XXI. *Revista Enfoques* 18 (32), 3-22.
- Castoriadis, Cornelius. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad, volumen 1: Marxismo y teoría revolucionaria*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad, volumen 2: El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores.
- Castorina, José Antonio (1986). *Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. Problemas en Psicología Genética*. Miño y Dávila.
- Chavez Mariana (2021). Porvenires en tiempos distópicos (o acerca de juventudes, desigualdades, pandemia, utopías, Estados, la vida, la muerte y... ¿algo más?). En F. Marcon y D. Parfentieff de Noronha (Comp.). *Juventudes e desigualdades sociais em tempos de crise e radicalização política. Coleção sociologias necessárias*. Criação Editora, 45-60.
- Colegio Provincial de Psicopedagogos Córdoba - Poder Legislativo Provincial. (1987). Ley N°7619 de Ejercicio profesional de psicopeda-



- gogos. Disponible en <http://psicopedagogos-rioiv.com.ar/wordpress%20colegio/wp-content/uploads/2015/04/LEY7619.pdf>
- Dagfal, Alejandro (2011). Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). Entre ciencia natural y disciplina del sentido. *Revista Ciencia hoy*. Recuperado en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwil79eu-ut_uAhXjHrkGHdPOAjKQFjAlegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.cienciahoy.org.ar%2Fch%2Fln%2Fhoy126%2FPsicologia.pdf&usq=AOvVaw1R5aBGsO5KrPaFWHFQ1bnM
- Daneri, Cristina (5 de abril de 2014). *¿Qué es la angustia en psicoanálisis? - Psicoanálisis*. Psicoanálisis en Azul. <https://www.cristinadaneripsicoanalista.com/que-es-la-angustia-en-psicoanalisis/>
- Del Compare, Mercedes (1998). Información vocacional y nuevos procesos culturales. En Sergio Rascovan (Comp.) (ed.). *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Novedades Educativas.
- Fernandez Moujan, Octavio (1986). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Nueva Visión.
- Ferrari, Lidia (1995). *Cómo elegir una carrera*. Planeta.
- Ferrari, Lidia (2009). El tiempo en orientación vocacional. En Alicia Cibeira - Mario Barberis (Coords.) *Jóvenes, crisis y saberes*. Noveduc.
- Ferroni, Maria Esther (2004). Cap. III. Prevención, psicología y educación (breve reseña histórica). En: Menin (comp.). *Aulas y Psicólogos. La prevención en el campo educativo*. Homo Sapiens.
- Filidoro, Norma (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*. Año XIII, N° 7. 1-6. https://www.xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/eticaypsicopedagogiaFilidoro_Colaboracion.pdf
- Flores, Maria Victoria (2016). La Globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 26-41 [fecha de consulta 10 de febrero de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/709/70946593002.pdf>
- Fondo Monetario Internacional (2011). Convenio Constitutivo del Fondo Monetario Internacional.
- Ford, Anibal (1981). Navegaciones. *David y Goliat* (CLACSO), T. XX, N. 58.
- Foucault, Michel. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia. Versión castellana de José Vázquez Pérez*. Quinta Edición. Pre-Textos Ediciones.
- Gelvan de Veinsten, Silvia (1994). *La elección vocacional-ocupacional (Estrategias - Técnicas)*. Marymar
- Gonzalez Bello, Julio Ramón (2008). La Orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol 5 (13). Disponible en http://pepsic.bv-salud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100009



- Gullco, Adriana (1998). Historia y actualidad de los principales enfoques en orientación vocacional. En Sergio Rascovan (Comp.) (ed.). *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Novedades Educativas.
- Hassan, Ezequiel (2019). El modelo económico del gobierno de Macri. *Ensayos contemporáneos. Edición XXIII, Escritos de estudiantes*. Año XIV (88), 248-253.
- Jodelet, Denise (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. Cuadernos Inacabados.
- Ley Provincial de Educación 9870, 2010. Córdoba, Argentina.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006. Argentina.
- Milberg, Josefina (2019). Las políticas neoliberales aplicadas por el gobierno de Macri en relación con el Consenso de Washington. *Ensayos contemporáneos. Edición XXIII, Escritos de estudiantes*. Año XIV (88), 253-257.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2022). *El lawfer en América Latina y su impacto en la vigencia de los derechos humanos. I Jornadas Internacionales "Desafíos en el Campo de los derechos humanos"*. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/12/lawfare_publicacion.pdf
- Moise, Cecilia (1998). *Prevención y Psicoanálisis. Propuestas en salud comunitaria*. Editorial Paidós.
- Morin, Edgar (2004). 6. *Epistemología de la complejidad. Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Müller, Marina (2004). *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de orientación vocacional*. Bonum.
- Müller, Marina (2007). Genealogía y ecología de la orientación. En *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XXVII (68), 11-18.
- Ochnio, Luciana y Wolff, Ianina. (2006). *Interdisciplina... ¿trabajo de inserción?*. [Trabajo de residencia no publicado]. Hospital General de Niños Ricardo Gutiérrez. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/trabajos/psicoped/06/inter.pdf>
- Piaget, Jean (1947). *La psicología de la inteligencia*. Armand Colin Publisher. 7ma edición.
- Porcel de Peralta, Sergio Lindor (s/f). *Guía de carreras Estudiar en Córdoba*. Disponible en <http://www.estudiarencordoba.com.ar/Portal2012/DesktopDefault.aspx?tabindex=4&tabid=5>
- Pose Vila, Fiona Sofía (2019). La economía política como un sistema de decisiones y consecuencias reales. *Ensayos contemporáneos. Edición XXIII, Escritos de estudiantes*. Año XIV (88), 242-247.
- Premat, María Celia (1996). Acerca del Proceso de orientación Vocacional. *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XVI N° 34, 7-11.
- Quiroga, Hugo (2005). La reconstrucción de la democracia argentina. pp 87 - 154. En: Suriano, J. *Dictadura y democracia 1976 - 2001*. Sudamericana.



Rascován, Sergio (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Paidós.

Rascován, Sergio (2007). *Imágenes Ocupacionales – Set de actividades para orientación vocacional*. Edición del Autor.

Rascován, Sergio (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

Rascován, Sergio (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados*. Noveduc.

Ricoy Lorenzo, Carmen (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 1 (31), 11-22. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Universidad Provincial de Córdoba - Agencia Córdoba Cultura. (2016). Resolución N°0179. Plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía. Disponible en <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resoluci%C3%B3n-Rectoral-N%C2%B0-0179-16-Lic.-en-Psicopedagog%C3%ADa-CP.pdf>

Universidad Provincial de Córdoba - Agencia Córdoba Cultura (2018) Protocolo de Género Res. 0196/18. Disponible en http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resolucion_19618_Protocolo_de_Violencia_de_Genero.pdf

Vilas, Carlos Maria (2016). Política, Estado y clases en el kirchnerismo: una interpretación. *Realidad Económica*, 305, 33-63.

Viveros Vigoya, María (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*. 52, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Colección CUADERNOS

Esta colección tiene como objetivo colaborar en la sistematización de los contenidos generados por docentes y equipos de cátedra de cada una de las Facultades y Escuelas de la Universidad Provincial de Córdoba. La intención es posibilitar la circulación y apropiación de los mismos por todos aquellos que tengan interés en las diferentes áreas de conocimiento y saberes que contiene UPC.

La colección tiene dos series: **Cuadernos de Cátedra** y **Cuadernos Críticos**.

Los ***Cuadernos de Cátedra***, pensados como guía o mapa al recorrido del espacio curricular, con un carácter más instrumental.

Los ***Cuadernos Críticos***, destinados a profundizar y ampliar un campo de conocimiento transversal a varios espacios curriculares, donde se amplían y profundizan estos recorridos en función de las problemáticas y debates actuales.

En ambos casos es manifiesta la pertenencia y articulación entre espacios curriculares de cada una de las Facultades y unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba, donde se hace explícita la identidad de UPC como un espacio plural para la construcción de conocimiento y cruce de saberes.



Este Cuaderno se terminó de editar en la
Universidad Provincial de Córdoba
en el mes de abril de 2023.
Córdoba, Argentina.