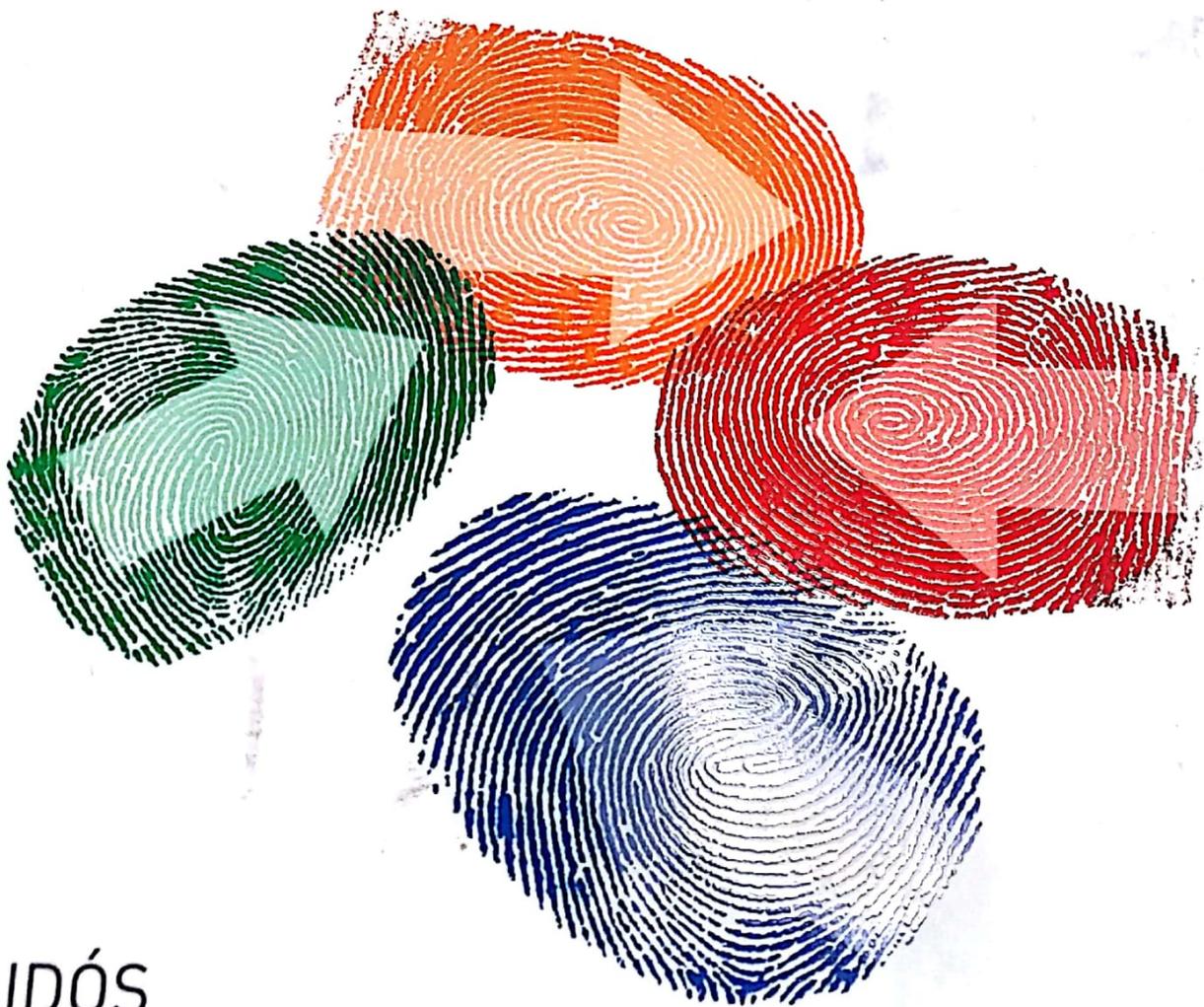


VOCES DE LA EDUCAC

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO EXPERIENCIA SUBJETIVANTE

Sergio Rascovan



PAIDÓS

1. EL CAMPO Y LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

EL MARCO CONCEPTUAL

La expresión *orientación vocacional* que utilizamos en esta obra es una solución de compromiso entre tantas denominaciones existentes. Así como *orientación profesional* es muy utilizada en otros países de la región, como Brasil, y en Europa y Estados Unidos es frecuente utilizar *orientación* de la carrera o al desarrollo de la carrera, en nuestro caso elegimos *orientación vocacional* por la vigencia que –todavía– tiene en nuestro país, a pesar de su fuerte pregnancia en relación con la elección de carrera universitaria. Adoptar la denominación *orientación vocacional* permite favorecer el intercambio entre profesionales de nuestro medio y establecer canales con la sociedad en general.

La insuficiencia y delimitación de la expresión hizo que en nuestro país se la adjetivara con diferentes términos, tales como “ocupacional” o “laboral”, en un intento de completar el sentido, de que el concepto resultara más abarcativo. En nuestro caso, hemos optado por la expresión *orientación vocacional* sin más adjetivaciones ni agregados. Dicho signifiante nos permite dar cuenta de un campo de problemáticas complejas tanto subjetivas como sociales y de sus formas de abordaje en la práctica.

En obras anteriores (Rascovan, 1998; 2000; 2005; 2010; 2012; 2015) hemos explicitado nuestra perspectiva de trabajo para pensar y hacer orientación vocacional. En este capítulo nos interesa volver sobre ciertos conceptos fundantes que colaboran a demarcar el territorio de esta práctica y a puntualizar la perspectiva teórico-operativa para tramitarla.

El campo vocacional

Entre la diversidad de problemáticas humanas existentes, podríamos calificar algunas de ellas como "vocacionales". El cerco que así establecemos determina que las problemáticas vocacionales son todas aquellas implicadas en la elección de un hacer junto a todos los procesos relativos a la construcción de los recorridos vitales relacionados con las diversas actividades que los sujetos sociales realizan en su trayectoria vital, en particular las laborales y académicas. Este recorte refiere, entonces, al hacer en general, pero subrayando la centralidad que en nuestras sociedades tienen el trabajo y el estudio como actividades y experiencias que producen anclaje social y procesos de inclusión.

Podríamos definir *lo vocacional* como el campo de problemáticas del ser humano y la *elección-realización* de su *hacer*. "Campo vocacional" es una expresión que da cuenta del amplio conjunto de actividades que un sujeto realiza –o puede realizar– a lo largo de su vida: trabajar, estudiar, viajar, estar/compartir con otros o hacer cualquier actividad organizada o autogestionada. En fin, se trata de todo lo que hicimos, hacemos o nos proponemos hacer en la vida. Es la relación con el hacer en diferentes tiempos: pasado, presente y futuro. Lo vocacional es, a la vez, elección, acto y proyecto.

Decimos que supone una trama, ya que la vida subjetiva está entrelazada con la época, con las posibilidades y limitaciones propias de la estructura y organización social y cultural en la que vivimos.

La configuración de dichas problemáticas, es decir, lo que podríamos denominar "lo vocacional", es necesariamente resultado de una compleja trama en la que se conjugan variables sociales y subjetivas.

La problemática existencial acerca de qué hacer en la vida se ha constituido en una problemática social a partir del surgimiento de los Estados modernos, es decir, los Estados de derecho. En este sentido, es heredera de la revolución industrial y del sistema capitalista.

De este modo, el *qué hacer* –es decir, lo vocacional entendido como el elegir y construir trayectorias vitales– está estrechamente relacionado con el contexto económico, político y cultural. En otras palabras, está vinculado con las formas particulares que adquiere la vida humana social en un período histórico determinado. En nuestro caso particular, hacemos referencia a la organización del trabajo, del aparato productivo y de los sistemas educativos pro-

pios de cada sociedad. Por eso sostenemos que las problemáticas vocacionales tienen una dimensión social que se articula con una dimensión subjetiva.

Desde una perspectiva subjetiva, lo vocacional está directamente vinculado con la dialéctica del deseo. La búsqueda de "objetos vocacionales" –proyectos, trabajos y/o estudios– es incesante y a la vez contingente, dado que no hay un objeto, ya sea una carrera o un trabajo, que satisfaga completamente al sujeto.

El sujeto humano que elige y construye trayectorias de vida es un *sujeto de la falta*. El psicoanálisis nos ha enseñado que solo si algo falta es posible desear. La inscripción de la dimensión de la falta es lo que posibilita la circulación del deseo y la posibilidad de que un sujeto se apropie de él. El proceso de búsqueda de objetos que satisfagan el deseo es, por lo tanto, interminable y, desde luego, concomitante con el propio despliegue de la subjetividad.

El *hacer* del ser humano es múltiple, no tiene un horizonte delimitado. Como tampoco lo tiene el pensar. Sin embargo, podríamos reconocer las limitaciones que tenemos para pensar y hacer de acuerdo a las posibilidades que cada época histórica nos habilita. Es evidente que lo que elegimos se articula con lo social. No hubiésemos podido elegir dedicarnos a hacer programas computarizados o a diseñar sistemas en tiempos en los que la computación todavía no había aparecido. Lo que hacemos y pensamos en buena medida está relacionado con las posibilidades epocales que se entremezclan con las búsquedas singulares de cada sujeto. Algunos se acomodarán a lo que se puede, a "lo que hay", mientras que otros tratarán permanentemente de trascender esos límites. En todo caso, estamos diciendo que en una misma época, en un mismo escenario social, los sujetos se diferencian en las posiciones subjetivas que asumen frente a lo común.

Si bien sostenemos que las problemáticas vocacionales están relacionadas con las variadas actividades que hay para hacer, también subrayamos que el trabajo y el estudio se destacan entre ellas ya que, en las sociedades actuales, son las que producen anclaje social, es decir, otorgan una posición simbólica y reconocimiento por parte de los otros.

El *hacer* –o las diferentes actividades que realizamos, sean formales o informales– es variado, pero está sujeto a los particulares condicionantes de la vida social. De ese modo, las posibilidades de cada

uno de realizar(se) estarán relacionadas con los procesos de desigualdad existentes en cada momento histórico. Las limitaciones en lo que hacemos o nos proponemos hacer no dependen exclusivamente de aspectos singulares, sino que están amarradas a lo social. Solo reconociendo este punto de partida podremos analizar las variables individuales implicadas en los procesos de elección y construcción de proyectos de vida.

Podemos afirmar que cada ser humano es libre de gestionarse su propia vida, aunque vale reconocer al mismo tiempo que esa libertad está fuertemente atravesada por las condiciones materiales en las que nace y que resultan determinantes del itinerario vital ulterior. Por eso, la diferencia en la concepción de la libertad estará íntimamente relacionada con el reconocimiento de la trama en que se organiza la vida humana. Si los puntos de partida para los sujetos son desiguales, tendrá que haber un actor que intente regular e igualar posiciones y oportunidades. Por el momento, pareciera que ese actor no podría ser otro que el Estado. El valor decisivo de las políticas de Estado estará asociado, entonces, con el poder que tiene para torcer itinerarios de vida que parecen, en algunos casos, inevitables. El Estado se constituye así en garante del sujeto como sujeto de derecho.

Por eso, cuando se recortan las variables subjetivas como las únicas existentes, señalamos esa maniobra como una ideología al servicio de invisibilizar esta problemática como fundamentalmente social, y advertimos sobre la necesidad de construir y aplicar políticas sociales entendidas como herramientas con poder para revertir un destino previsible. La necesidad de diseñar e implementar políticas públicas en el área no estará orientada a limitar la libertad individual sino a alterar un camino de reproducción acrítica de las situaciones sociales que se vienen heredando desde hace mucho tiempo.

El sujeto que elige y construye proyectos futuros debe ser entendido como sujeto de derecho, para lo cual es ineludible poner de relieve las variables subjetivas y sociales implicadas en dicho proceso.

Lo vocacional es una trama inextricable entre lo subjetivo y lo social. Podríamos decir que el campo de problemáticas que abordamos se reduce al hacer. Sin embargo, no es cualquier hacer. Justamente mencionar el hacer como vocacional nos permite reconocer, en esa encrucijada, una dinámica singular que apela a un llamado

desde el deseo como algo que está más allá de los imperativos del deber hacer, de las exigencias para la incorporación al aparato productivo. Entonces, lo vocacional está asociado con determinado hacer. Es un hacer desde el deseo. Es el hacer deseante implicado en los procesos de vida con un plus de satisfacción, de creatividad, de búsqueda, de jugar, de libertad.

En contrapartida, proponer "desear lo que yo deseo que desees" es la principal maniobra ideológica del sistema. Dicho de otro modo, es pretender circunscribir el horizonte de las elecciones a la utilidad de un sistema que, en nombre de la libertad, se desentiende de las decisiones por considerarlas "libres".

Esta sería una manera de formatear el deseo, de supeditarlos a los imperativos sociales y culturales. Por eso los dispositivos de acompañamiento en los procesos de elección y construcción de proyectos deberían ubicarse en una posición que promueva el elegir y llevar a cabo lo que hacemos más allá de los mandatos, aunque con el reconocimiento de los circuitos que producen inclusión social.

Concebir al sujeto que elige como sujeto de derecho es reconocer su cualidad deseante articulada con las condiciones materiales propias de cada sociedad.

Si todos tenemos derecho a elegir y a desear, es responsabilidad colectiva, en particular de las políticas de Estado, crear las condiciones para que ello ocurra. Reducir las problemáticas a la vocación como un fenómeno insular, esencialista, es desconocer los entramados en los que acontece la vida humana y legitimar las desigualdades sociales.

Las elecciones vocacionales

Entre las variadas actividades humanas, el trabajo y el estudio sobresalen ya que, en las sociedades capitalistas, son las que producen amarre social, y otorgan una posición simbólica y el reconocimiento por parte de los otros. La libertad de elegir qué hacer se ha transformado en esta época en una gestión individual que deja a los sujetos librados a sus propios recursos. Los itinerarios de vida están, de este modo, muy restringidos a las condiciones materiales de existencia que serán determinantes de sus vidas futuras, a menos que –como ya hemos señalado– haya un Estado con decisión y capacidad política para revertir los procesos de reproducción y desigualdad social.

Las elecciones vocacionales son, al mismo tiempo, un proceso y un acto de elegir "objetos" (a los que convencionalmente definimos como vocacionales).

Elegir es un *proceso*, ya que se trata de un recorrido inacabado, a través del cual el sujeto busca, reconoce y muchas veces encuentra, dentro de la variedad de objetos existentes, algunos con los que establece vínculos singulares. Logra recortar alguno/s entre otros, lo/s elige, lo/s escoge como propio/s y establece con él/ellos una relación singular. El proceso de elegir supone una configuración particular del tiempo entre pasado, presente y futuro.

Elegir es, además de un proceso, un *acto* expresado en la toma de decisión a través de la cual el sujeto selecciona uno o varios objetos con los que establece un vínculo particular, esperando obtener algún tipo de satisfacción. Inexorablemente, la satisfacción que deviene del vínculo entre sujeto y objeto es de carácter parcial, ya que no hay un objeto –sea este sexual, de amor o vocacional– único y absoluto para un sujeto.

El proceso y el acto de elegir tienen aspectos conscientes e inconscientes. Podemos dar cuenta conscientemente de lo elegido aunque desconozcamos los móviles inconscientes de ello.

El inconsciente se sustrae al irracionalismo, pues, lejos de ser un caos irreductible, tiene una estructura, aunque diferente de la estructura de la conciencia [...]. Me constituye sin que yo lo sepa, con una profundidad insospechable. Y cuando llego a acceder a él, me libra de mis inhibiciones al restituirme la libertad. Yo no soy responsable de mi inconsciente, pero si bien no respondo *por él*, sí *le respondo* [...] repensándolo y recreándolo (Kristeva, 2001: 17; las bastardillas son del original).

Por eso, sostenemos que somos elegidos por el Otro. Que hay algo del orden inconsciente que organiza nuestras inclinaciones, nuestras preferencias. Al mismo tiempo que este proceso genera diferentes vivencias de reacomodamiento, es posible habilitar experiencias de acompañamiento que permitan develar algunos de esos aspectos inconscientes implicados en la elección.

La dinámica de la elección de objetos vocacionales reconoce diferentes momentos en su gestación. Es siempre conflictiva. Supone lidiar con nuestra falta constitutiva, con el no todo, con la castra-

ción. Si elegir es dejar, será conflictivo, aunque no del mismo modo para todos los sujetos. Las maneras de vivir los procesos de elección están fuertemente relacionadas con las formas de vivir la falta y los mecanismos que se activan alrededor de ella. Formas más o menos neuróticas, más o menos histéricas, más o menos obsesivas, más o menos fóbicas, más o menos psicopáticas.

Los conceptos freudianos de "inhibición", "síntoma" y "angustia" podrían servirnos para pensar los derroteros por los que un sujeto transita en el proceso de elección vocacional.

En su gestación podemos ubicar momentos de enamoramiento, de fascinación, de euforia, de entusiasmo, de idealización, pero también de desazón, de desencanto, de abulia, de desinterés, de desidealización. Es un proceso incesante con vivencias variadas. No podría ser de otro modo. La vida humana es contingencia, aventura, está abierta. No hay certezas. Nos enfrenta a lidiar con la incertidumbre, cualidad espinosa de la vida que genera condiciones para promover formas colectivas e individuales de sostén que permitan organizar nuestras elecciones y trayectorias con cierta regularidad.

En ningún aspecto de la vida hay *un* objeto elegido de una vez y para siempre. Por ello, la idea de elección entendida como proceso se une a la noción de itinerario vital. Vivimos eligiendo, aunque puedan reconocerse momentos "clave" en la vida de un sujeto, es decir, tiempos en los que la elección de qué hacer se juega de una manera más significativa, por ejemplo, formar pareja, tener hijos o elegir-ingresar-egresar de una carrera, estudio o trabajo.

Las elecciones vocacionales están referidas, entonces, a todo el universo del hacer: estudio, trabajo y actividades de diferente tipo. Sin embargo, lo que las define no es tanto el *qué* (de lo elegido) sino el *cómo*, es decir, la posición subjetiva. Las elecciones –y el itinerario que se despliega en torno a ellas– estarán asociados, por lo tanto, al plus que permite que un sujeto intente ubicarse más allá de su condición de engranaje de una maquinaria social.

Las elecciones vocacionales en tanto decisiones sobre el hacer tienen aspectos conscientes ligados a los valores y expectativas que se ponen en juego, tales como obtención de empleo, dinero, reconocimiento social, prestigio, fama, poder y aspectos inconscientes que nos permiten ubicar a un sujeto sujetado al deseo de Otro. Debemos agregar que es un sujeto sujetado al deseo de Otro que, en tanto tal, lo hace posible. Punto de partida que nos permite, a lo largo de nues-

tra existencia, intentar adueñarnos de un proyecto propio sorteando las dificultades inherentes a la vida. Es la búsqueda de una posición diferente ante el deseo del Otro, es la vía que hace que nos consideremos sujetos creadores al producir formas que no están ya en el Otro.

Las elecciones vocacionales generan una singular ligazón libidinal que une un sujeto a uno o varios "objetos" de ese *hacer*. En ese sentido, podríamos considerarla como una particular relación amorosa entre el sujeto y la actividad elegida.

Pero también en las elecciones vocacionales se juegan las trampas del narcisismo y de las identificaciones, del goce, del superyó, del síntoma que oscila entre la satisfacción y la sustitución, y de la sublimación que permite crear sin retroceder en la negociación posible entre deseo y goce.

Las elecciones pueden provocar inhibición, síntoma y angustia porque, inevitablemente, elegir implica una pérdida. Muchas veces la inhibición en la elección resguarda al sujeto de la angustia de elegir. Algunas inhibiciones permiten evitar un conflicto con el superyó, no lograr el éxito que el superyó le ha denegado.

María Ester Jozami (2009: 89) sostiene que desde el psicoanálisis se plantea el problema de la elección vocacional en el estatuto del síntoma: "Síntoma en estado de enigma que aún no ha sido formulado".

Podemos pensar la elección vocacional como síntoma tanto en la vertiente de una formación de compromiso como en la de una satisfacción sustitutiva.

El síntoma en la elección vocacional así planteado puede presentarse de diversas formas: como duda entre estudiar y trabajar, como cuestionamiento entre estudiar una carrera que otorgue prestigio/poder o "que me guste", como indiferencia ante todas las carreras, como interés indiferenciado por todo, etc.

El síntoma puede presentarse también en forma de inhibición: "No hago nada porque nada me gusta", "Me gustan varias cosas pero no averiguo nada", "Ya voy a ir a averiguar, cuando termine las pruebas". Siempre que hay una formación de compromiso hay una satisfacción pulsional sustitutiva que sostiene al síntoma.

El deseo es opaco al sujeto, aparece como un enigma, y el síntoma es la máscara que lo reviste. El síntoma, en tanto inconsciente, habla, dice, articula. La articulación es como demanda. La pregun-

ta por el qué hacer aparece como una demanda al Otro. El sujeto quiere que le digan, que le respondan qué hacer para insertarse en el mundo de la cultura a través de una elección de un hacer, en especial alguna carrera y/o trabajo. Para ello, se trata de considerar los síntomas asociados a los procesos de elección vocacional como enigmas que esperan ser descifrados. Cuando estas cuestiones se despliegan en los procesos de orientación vocacional, requieren un posicionamiento particular del profesional que, sosteniéndose en el lugar de Sujeto Supuesto Saber, debe correrse permanentemente de esa posición (véase el capítulo 4).

Los determinantes inconscientes de las elecciones vocacionales están articulados con los atravesamientos contextuales, por lo que configuran una trama de factores intervinientes en el momento de elegir y construir proyectos futuros. Podemos considerar diferentes aspectos contextuales, entre otros, sociales, geográficos, culturales, políticos, económicos o ambientales y, también, institucionales, familiares e interpersonales. La trama es compleja y se requiere no invisibilizar ninguno de los factores intervinientes.

Al comenzar a pensar sobre las elecciones vocacionales, advertiremos un contrasentido. Mientras que por momentos se las asocia con lo ocupacional o profesional, en otros se las despega de aquello y se les otorga el sentido opuesto. Así, las elecciones vocacionales podrían considerarse como aquellas que los sujetos hacen justamente por fuera del trabajo y el estudio, es decir, las elecciones de actividades que están más allá de los intereses propios de una sociedad en términos productivos. Elecciones "desinteresadas", podríamos decir, o con intereses no sometidos a los valores dominantes de cada cultura que, en el caso de las sociedades capitalistas, son los asociados con los aspectos económicos: dinero, fama, poder.

"Lo hago por vocación" sería la expresión que daría cuenta de un modo de elegir que pretendería ubicarse por fuera de las significaciones imaginarias hegemónicas. Así concebida la problemática vocacional, no requeriría de ninguna "orientación vocacional" ya que se trataría de la búsqueda personal de una actividad sin pretensión de inclusión en algún *sitio* del mercado laboral o en algún nivel del sistema educativo. No obstante, la orientación vocacional, al operar como una institución productora de sentido, ha instituido -junto a otros agentes culturales- determinadas significaciones acerca de las decisiones vocacionales. Recordemos que es una práctica que apare-

ce históricamente para abordar los problemas de las elecciones que los sujetos hacen para incorporarse a la *maquinaria* social, principalmente las elecciones académicas y/o laborales.

Habría, pues, diferentes significaciones imaginarias acerca de las elecciones vocacionales. Por una parte, las instituidas por la práctica oficial de la *orientación vocacional* y, por otra, las que resisten a ella. Las primeras constituyen una convención que, en cuanto tal, responde a una lógica de poder, esto es, denominar "vocacionales" exclusivamente a las elecciones que los sujetos realizan con respecto al trabajo y/o estudio. Por nuestra parte, desde una perspectiva crítica, sostenemos la necesidad de hacer visibles los efectos que un sistema de producción económica forja en las significaciones imaginarias de una sociedad. Por ello, reconocemos el conjunto de las elecciones que los sujetos realizan en su itinerario vital, incluyendo –y revalorizando– aquellas que están por fuera de las significaciones hegemónicas.

Como decíamos más arriba, lo que define la elección vocacional no es tanto el qué se hace sino el cómo se lo hace. Es la posición subjetiva la que produce tracción en la búsqueda, o no, de ese plus que haga que un sujeto pueda ubicarse más allá de su condición de pieza integrante de un dispositivo.

La elección vocacional incluirá lo "interesado" y lo "desinteresado", lo "productivo" y lo "improductivo". En definitiva, la elección produce una singular ligazón libidinal que une un sujeto a uno o varios "objetos" del *hacer*, buscando ese plus de satisfacción, de juego, de creatividad, de libertad no exento de conflictos, de frustraciones y de las vicisitudes propias del vivir.

Las trayectorias vocacionales

Los caminos de la vida se construyen en un entramado de dimensiones subjetivas y sociales. Trayectorias, itinerarios y transiciones son diferentes maneras de nombrar el proceso vital que un sujeto va desplegando en su devenir, en función de determinadas coordenadas sociohistóricas, geográficas y ambientales.

El derrotero subjetivo está marcado por circuitos institucionales. Familia y escuela son las instituciones en las que se producen las primeras experiencias vitales y son el punto de partida de los ulte-

rios recorridos con sus trayectos, puntos, cortes, articulaciones y fracturas.

La polisemia de los significantes, la superposición conceptual y el infatigable propósito clasificatorio de las disciplinas sociales hacen necesario intentar revisar críticamente algunas nociones, como las de "itinerarios", "trayectorias", "trayectos" y "transiciones", que nos permitan pensar y operar sobre los problemas que enfrentan los sujetos en la actualidad para organizar sus propios caminos de vida.

"Itinerario" supone una hoja de ruta, un camino señalado que permite llegar de un punto a otro. El recorrido vital se organiza -en nuestras sociedades- desde una hoja de ruta marcada centralmente por los trayectos educativos y laborales que comportan formas de vivir moldeadas por los rasgos de época, aunque siempre se terminan de configurar por las maneras singulares de transitarlos. Es una marca para ser trascendida. El itinerario es una trayectoria subjetiva configurada sobre un trayecto institucional formalizado. De este modo, es un plus que reconoce la hoja de ruta como soporte social de los recorridos vitales.

El itinerario entendido como trayectoria subjetiva implica un plus sobre los trayectos y las transiciones normalizadas. En escenarios sociales estables y lineales, ambos constituyeron entidades separadas y diferenciadas. Podríamos decir que esas categorizaciones pertenecieron a una forma de vivir y de pensar la vida. Si bien podemos seguir hablando de trayectos y transiciones como dos fenómenos diferenciados, en la actualidad parecería que fueran procesos que se entremezclaran y se entrecruzan, lo que hace que resulte difícil pensarlos como entidades discretas. En ocasiones, los trayectos incluyen las transiciones como procesos simultáneos, no necesariamente sucesivos. Esta particularidad hace que las tradicionales conceptualizaciones de las transiciones como "pasaje", como "salto" de una institución a otra, como un proceso temporal que se abre al terminar un ciclo educativo o al cambiar y/o perder el empleo, requieran ser revisadas críticamente.

En virtud de ello, es que en la actualidad podríamos hablar de *trayectorias transicionales*,¹ entendidas como un salir y entrar de diferen-

¹ Utilicé el concepto de "trayectorias transicionales" en Korinfeld, Levy y Rascovan

tes actividades, con más movimiento y menos estabilidad, a veces sin rumbo fijo (véase el capítulo 3).

Las trayectorias transicionales, cuando tienen un carácter dinámico, abierto y discontinuo, serían la trama que, en un itinerario vital, configura –siempre en clave de plus– los trayectos y las transiciones. Se trata de experiencias que no encajan en las categorías preestablecidas de trayecto, entendido como tramo de un recorrido (educativo/laboral), ni de transición pensada como proceso a partir del corte del trayecto. La falta de linealidad, los escenarios sociales cambiantes, la simultaneidad y multiplicidad de actividades y la incertidumbre como rasgo sobresaliente nos permiten pensar en itinerarios que no están formados por trayectos ni transiciones, al menos, no en la forma en que se venían conceptualizando clásicamente.

Finalizar el trayecto de la escuela secundaria conlleva iniciar un proceso de transición entendido como dinámica temporal signada por el cambio, es decir, un corte en el recorrido que produce ruptura y reconfiguración. A partir de este momento los sujetos irán recorriendo caminos que comenzarán a entrecruzarse de manera tal que las transiciones puedan considerarse como trayectos en sí mismos y no necesariamente como pasaje. Desde luego, esta descripción le cabe más a los sectores medios y altos, mientras que, para los sectores populares, la estabilidad de los trayectos escolares es relativa, ya que son muchos los y las jóvenes que trabajan mientras estudian en la escuela secundaria.

Los itinerarios se recorren, entonces, sobre surcos preestablecidos (hojas de ruta que conforman los trayectos institucionales tanto académicos como laborales). Sin embargo, insistimos, los itinerarios no son los trayectos mismos, sino la trayectoria vital que se efectúa a través de ellos y el plus de subjetivación, de creatividad y de libertad, como marca de singularidad.

Podríamos aventurarnos a afirmar que, en la actualidad, junto a los instituidos socialmente –educativos y laborales– existen otros trayec-

(2013). Anteriormente lo había leído en Biggart, Furlong y Cartmel (2008). Si bien la denominación es similar, no se refieren estrictamente a los mismos fenómenos implicados en los procesos de trayectorias y transiciones. Entre los autores que pueden consultarse sobre esta temática cabe mencionar a Analía Otero, Ana Miranda, Joaquim Casal, Maribel García, Rafael Merido, Miguel Quesada, Manuela Du Bois-Reymond, Andreu López Blasco y Ana Drolas.

tos "institucionalizados" vinculados a circuitos paralelos, entre ellos los relacionados con la delincuencia organizada, por lo general ligada al negocio de la droga. Los trayectos vinculados con este negocio ilegal (producción, almacenamiento y comercialización) se organizan a modo de industria, con jerarquías diferenciadas y formas de promoción estirpadas. Sus prácticas "laborales" se han "profesionalizado" de manera notoria en los últimos años. Quienes transitan por dichos circuitos -niños, jóvenes y adultos- tienen chances de acceder de modo más inmediato (aunque de manera altamente riesgosa) a las mercancías que el mercado propone como más apetecibles, seductoras y fascinantes (Magaña Vargas, 2011). Algunos de ellos son quienes han resultado desencantados de las promesas que la sociedad les ofrece -a través del estudio y el trabajo- y viven con la sensación de que toda una vida no sería suficiente para alcanzar a obtener lo que podrían conseguir a través de dichos trayectos "paralelos".

Para estos casos cabría, también, la denominación de *trayectorias transicionales*, es decir, un salir y entrar entre los trayectos "oficiales" y "paralelos" determinando un itinerario más complejo y sinuoso en el que conviven actividades de distinto tipo, legales e ilegales. Indudablemente, la desigualdad social está en la base de este problema.

Para ser claros, no se trata de estigmatizar la pobreza y de asociarla a la delincuencia, sino de visibilizar cómo ciertos grupos de poder económico buscan en las poblaciones más pobres y en los más jóvenes reclutar mano de obra para ejercer actos delictivos, ubicándolos como "carne de cañón" de sus espurios negocios multimillonarios.

La orientación vocacional

Mientras lo vocacional lo definimos como un campo de problemáticas vinculado con los sujetos y los procesos de elección y despliegue de trayectorias en relación al *hacer*, la orientación vocacional, en un sentido estricto, sería la intervención tendiente a facilitar la elección de *objetos vocacionales*, representada por proyectos de distintos tipos de actividades, básicamente trabajo y/o estudio ya que, insistimos, son ellos los que producen inclusión social.

Se trata de una definición operativa, es decir, de una aproximación conceptual con fuertes implicancias en la práctica. Recordemos que ha sido la propia orientación vocacional, en cuanto

institución,² la responsable de producir un campo de significaciones imaginarias que se volvieron hegemónicas. Desde esta perspectiva, fue una de las herramientas técnico-especializadas para favorecer las elecciones de los sujetos con el fin de incorporarse a la vida social, principalmente las académicas y/o laborales.

Desde luego, al igual que en otras disciplinas y prácticas sociales, se produjo una tensión –que se mantiene hasta el presente– entre las concepciones adaptacionistas y las perspectivas críticas para abordar este campo de problemáticas. Habría, por un lado, una práctica “oficial” de la orientación vocacional que se propondría como una técnica eficiente al servicio de responder acríticamente a las demandas del sistema social y productivo, y, por otro, una práctica pensada como una experiencia que permita revisar, repensar y hacer visibles tanto el impacto que un sistema de producción económica y cultural forja en las significaciones imaginarias de una sociedad como sus efectos subjetivos.

Podríamos sintetizar afirmando que la orientación vocacional es la intervención tendiente a acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir. Por lo general, se ubica la mayor especificidad de la orientación vocacional en el momento en que, de acuerdo al formato propio de nuestras sociedades, se le exige al sujeto una toma de decisión sobre su futuro *hacer*, básicamente en el área del estudio y/o el trabajo. Esto es, cuando termina un trayecto educativo, cuando comienza uno nuevo, cuando busca trabajo o empleo o cuando se jubila. En cuanto intervención, tiene diferentes particularidades, que devienen tanto del marco conceptual con el que se trabaja como del contexto donde se ejercerá la práctica.

EL PARADIGMA CRÍTICO EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Las prácticas de la orientación vocacional nacieron con las sociedades capitalistas industriales de principios del siglo XX, respondiendo a sus exigencias de manera adaptativa. Como ha ocurrido en otras áreas del campo social, en su derrotero se fueron generando

² “Institución” en el sentido de una práctica que produce procesos de significación, que instituye sentidos y valores.

discursos críticos y formas de operar contrahegemónicas. En esa tensión ideológica, que aún persiste, se hace necesario visibilizar la relación que la orientación vocacional tiene, en tanto práctica, con las profundas desigualdades sociales existentes y que, desde luego, se expresan en los procesos de elección. Cualquier genealogía de los discursos y prácticas de la orientación vocacional debería ubicar este aspecto en el centro del debate. Este permitiría evitar procesos de encubrimiento ideológico, a través de formas elegantes y sutiles apoyadas en un saber teórico-técnico específico. Indudablemente, la multiplicidad de producción bibliográfica y de experiencias torna difícil desandar el recorrido de lo realizado en tanto tiempo. En el apartado que sigue intentaremos marcar algunos hitos que, nos parece, definieron modos de pensar y hacer en el campo de la orientación vocacional. Advertimos al lector que no se trata de una tarea sumaria, sino tan solo de ilustrar formas particulares de trabajo asociadas con algunos autores que parecieran ser emblemáticos.

Breve genealogía

La reflexión sintética que hacemos aquí busca relacionar las condiciones sociohistóricas que dieron lugar a los discursos y las prácticas en este particular campo de problemáticas que hemos denominado "vocacional". El ejercicio genealógico reconoce sucesos y sorpresas, así como los atavismos de las herencias, una operatoria bien distante de la búsqueda de las esencias de un origen y las sucesivas secuencias fuera de las lógicas de poder.

La práctica de la orientación vocacional estuvo dominada desde sus comienzos por el discurso psicológico. Diferentes teorías se disputaron el saber sobre estas particulares problemáticas humanas. Se podrían dividir –esquemáticamente– cuatro períodos que no son necesariamente cronológicos.

Una primera etapa, hegemónica por el discurso psicotécnico, se basó en el modelo de interacción *sujeto-medio ambiente*, más conocido como la teoría de rasgos y factores. La orientación vocacional era concebida como un área de estudio de la denominada psicología científica, cuyos principales aportes provenían de la psicología diferencial. La obra de Frank Parsons *Choosing a vocation* (1909) marcó un hito inaugural alrededor de las prácticas de la orientación,

seguido inmediatamente por el Primer Congreso Norteamericano de Orientación en la ciudad de Boston en 1910 y por la realización –al año siguiente– del primer curso universitario de orientación vocacional en la Universidad de Harvard a cargo de Meyer Bloomfield. Sin duda, empezaba una larga historia con vigencia hasta nuestros días, en la que se intentaba pensar e intervenir sobre ciertas problemáticas psicosociales producidas por las particularidades que imponía el capitalismo industrial.

Eran tiempos en los que la elección vocacional se pensaba como la comparación de los “rasgos y factores” de cada sujeto con los requisitos y características de una ocupación. A propósito de esa relación, se fueron desarrollando numerosas pruebas estandarizadas, tests e inventarios con validez y confiabilidad reconocida por la comunidad científica de la época, cuyo objetivo era medir ciertos rasgos considerados relevantes para el desempeño profesional. Se trataba de cotejar las características individuales con las correspondientes a cada profesión o puesto de trabajo. El ajuste consistía (y para muchos todavía hoy sigue consistiendo) en establecer una correlación entre algunas características personales –por ejemplo, intereses, aptitudes, inteligencia y rasgos de personalidad– con los perfiles de exigencia para el desempeño de determinadas actividades laborales y/o educativas.

En la segunda etapa podríamos ubicar las prácticas desarrolladas alrededor de la década de 1950. Los principales aportes provinieron de las teorías psicodinámicas de la personalidad, la fenomenología y del psicoanálisis. Este último, en Argentina, tuvo una fuerte influencia en el derrotero de la orientación vocacional.

La publicación del libro *Occupational choice*, de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951), podría ubicarse como el mojón que abrió este nuevo período. En la mencionada obra se hace hincapié en los aspectos evolutivos del sujeto, planteando la elección vocacional como un recorrido que se despliega a lo largo de la vida. El llamado “desarrollo vocacional” sería, desde esta perspectiva, el resultado de un proceso que articula las necesidades individuales, por un lado, y las posibilidades que ofrece el contexto sociohistórico, por otro.

Donald Super (1967), un representante de esta corriente, es quien acuña la noción *desarrollo vocacional*, cuyo logro dependería de diversos factores, entre ellos, el nivel ocupacional de los padres, la estimulación sociocultural y los logros en el rendimiento escolar. Al mismo tiempo, utiliza el término “carrera” para referirse a la dimen-

sión ocupacional que abarca desde que las personas empiezan a prepararse para una profesión hasta que se retiran de la vida productiva.

La carrera engloba los papeles relacionados con el trabajo, el estudio, el tiempo libre, la familia y la comunidad. Donald Super describe, también, el desarrollo del concepto de sí mismo, y las etapas del desarrollo vocacional. El aforismo "Life space career development" [desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida] supone que el sujeto toma decisiones vocacionales en función de su autopercepción, procurando encontrar la profesión que mejor se ajusta con su propio autoconcepto. Parte del estudio propuesto por este autor es definir los indicadores de la *madurez vocacional*, considerándolos como la disposición para hacer frente a las diferentes tareas vocacionales. De esta manera, la intervención consistiría en favorecer el desarrollo vocacional, planteando actividades que beneficien el manejo de destrezas propias de cada etapa vital y la paulatina construcción de un plan de carrera para el futuro.

El pensamiento psicodinámico en orientación supone una clara confrontación respecto de la concepción estática propia de la *teoría de rasgos y factores*. Siguiendo a John Crites (1974), podríamos considerar "psicodinámico" a cualquier sistema psicológico que se esfuerce por obtener una explicación de la conducta en términos de motivos o impulsos. Francisco Rivas Martínez (1998), en España, con su libro *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*, y Samuel Osipow (2001), en Estados Unidos, con su obra *Teorías sobre la elección de carreras*, son dos autores relevantes a la hora de pensar los cambios de paradigma entre la visión positivista y la psicodinámica-evolutiva en orientación vocacional.

También formarían parte de esta etapa de la orientación las conceptualizaciones propuestas por Anne Roe (1956), quien analiza la relación entre las formas infantiles de satisfacción de necesidades y las posteriores elecciones vocacionales. Sus conceptualizaciones se articulan con la teoría de la personalidad de Abraham Maslow (1993) y la jerarquización de las necesidades humanas. Roe parte del supuesto de que en la sociedad moderna la mayor parte de las necesidades de orden inferior (fisiológicas, de seguridad) han sido satisfechas, por lo tanto son las de orden más elevado las que motivan la conducta vocacional.

En Argentina, las teorías psicodinámicas, motivacionales, de desarrollo vocacional y, principalmente, del psicoanálisis nutrieron

la denominada "estrategia clínica", modelo original de abordaje de las problemáticas vocacionales. Su autor más conocido es Rodolfo Bohoslavsky, quien publicó en el año 1971 el libro *Orientación vocacional. La estrategia clínica*, fuente inspiradora de otras publicaciones y de las prácticas de orientación en nuestro país y Latinoamérica, principalmente en Brasil y Uruguay.

En esta misma etapa podríamos distinguir también, entre otros, a tres autores: Holland, Krumboltz y Bandura.

La teoría de Holland (1978) se propone integrar aspectos motivacionales, características ambientales y dimensiones de la personalidad. Plantea que dentro de la sociedad existe un número finito de ambientes laborales y enumera seis: *motrices*, *intelectuales*, *de apoyo*, *de conformidad* o *convencionales*, *de persuasión* y *estéticos*. A su vez, destaca seis tipos de personalidad: *realista* (motriz), *sociable* (de apoyo), *investigador* (intelectual), *convencional* (de conformidad), *emprendedor* (de persuasión), *artístico* (estético).

El aporte de John Krumboltz (1996), uno de los principales exponentes de la "teoría del aprendizaje social", consiste en plantear una explicación acerca de la adquisición y concreción de las preferencias vocacionales. Para ello utiliza un esquema denominado "reciprocidad triádica", consistente en la articulación entre los procesos cognitivos, afectivos y valorativos del sujeto. Estos tres aspectos interactúan de forma permanente y recíproca con los acontecimientos que ocurren en el mundo social. Establece la existencia de diferentes factores que coadyuvan en los procesos de elección: genéticos, ambientales, acontecimientos vitales, experiencias de aprendizaje y habilidades para enfocar tareas específicas.

En sintonía con este autor, Albert Bandura (1987), representante de la teoría social cognitiva, sostiene que los sujetos son portadores de creencias fundamentales, entre ellas, la de "autoeficacia", entendida como aquellas representaciones que tienen los seres humanos sobre sus capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento. Sostiene, además, que dichas creencias son los mejores predictores de conductas vocacionales futuras.

La tercera etapa correspondería al período denominado *desarrollo de la carrera*, que surge en varios países –principalmente centrales– a principios de la década de 1980 y continúa hasta la actualidad. En estas conceptualizaciones, el concepto de carrera fue reemplazando al de vocación. Las publicaciones y los encuentros académicos interna-

cionales correspondientes al período entre los años ochenta y noventa tuvieron un fuerte anclaje de estos aportes teóricos y prácticos.

Uno de los autores más destacados y prolíficos de esta línea es el inglés Anthony Watts (1999), quien organiza el campo de la orientación en general en tres áreas principales: la *orientación personal y social*, que incluye problemáticas psicosociales y de desarrollo personal, la *orientación educativa*, que contiene problemas de aprendizaje y elecciones referidas a la educación, y la *orientación vocacional/profesional*, que corresponde a la ayuda que se lleva a cabo con las personas en sus elecciones respecto de ocupaciones, profesiones, trabajos y trayectos educativos.

Durante este período, el académico inglés y sus colaboradores realizaron una investigación en doce países de la Comunidad Europea sobre la diversidad de los servicios de orientación para la población entre 14 y 25 años (en 1988) y los adultos (en 1994). Los resultados fueron soporte para proponer una orientación entendida como proceso continuo y permanente desde la escuela para el acompañamiento de los sujetos en su trayectoria escolar y en la transición a la vida adulta y profesional.

La denominada "educación de la carrera" es una de las estrategias propias de esta etapa. Su propósito es identificar y utilizar recursos en la escuela y en la comunidad para ampliar el desarrollo profesional: brindar información acerca de las oportunidades educacionales y ocupacionales disponibles; proveer una progresión planificada de experiencias para capacitar en la adquisición de competencias personales relacionadas con la toma de decisiones y transiciones; explorar alternativas profesionales. Un modelo teórico-práctico es el ADVP (Activación del Desarrollo Vocacional) de Pelletier y Bujold (1984), que fue adaptado al castellano por el español Álvarez Rojo bajo el título *¡Tengo que decidirme!* (1991).

La activación se produciría a partir de un proceso de toma de conciencia de sus valores y capacidades que requiere la participación activa en un proceso de búsqueda, análisis y construcción de un estudio de sí mismo y de la realidad que lo rodea, para desarrollar los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para su inserción socioprofesional-personal.

La orientación desde esta perspectiva es entendida como educación vocacional, basada en la investigación activa por parte del alumno para el desarrollo de su propio proyecto de vida. Su objetivo es que

el joven enfoque su futuro personal, social y laboral, para lo cual utiliza un método que articula la investigación, la acción y la reflexión con pares y adultos, a fin de desarrollar los recursos personales en un aprendizaje activo y de experiencia personal.

Jean Guichard y Mark Savickas podrían considerarse –desde nuestra perspectiva– autores bisagra entre la tercera y la cuarta etapa que luego presentaremos. El catedrático francés es impulsor de la denominada “psicología de la orientación”. En su escrito sobre problemáticas y finalidades de la orientación profesional (Guichard, 2002a), ubica cuatro principios ideológicos generales que guían esta práctica. Ellos son: la prioridad del ciudadano como un ser autónomo, la responsabilidad que se le asigna en su propio devenir, la importancia de la actividad profesional en la construcción de la identidad y la noción de futuro como algo incierto e inestable.

Uno de los principios fundamentales que propone para las prácticas de la orientación es el lugar del “Otro” en la realización humana de uno mismo. La cuestión central de la orientación pasaría de “cómo ayudar a todos a realizarse plenamente como personas separadas” a “cómo ayudar a todos a realizar su propia humanidad ayudando a los demás a realizar la suya, plenamente y a su manera particular”. Esta nueva perspectiva para la orientación trata de promover una revisión de la creencia del “yo quiero realizarme plenamente”, ya que esta podría conllevar la destrucción de todo lo que se perciba como un obstáculo para dicha realización personal. Todo, incluso el Otro.

El psicólogo estadounidense Mark Savickas es un distinguido representante de este proceso. Su propuesta teórica para la *construcción de la carrera o el diseño de la vida* se funda en el construccionismo social. Se concentra en ayudar a los *clientes*³ a dominar en forma activa lo que sufren pasivamente. La operatoria de intervención se organiza invitando al sujeto que consulta, en primer lugar, al despliegue de “pequeñas historias” relacionadas con la propia construcción de carrera; en segundo lugar, a deconstruir y reconstruir esas historias en su narrativa identitaria y, finalmente, a coconstruir acciones a llevarse a cabo en el mundo real (Savickas, 2015). Este autor tiene la

³ En inglés es la denominación habitual para el sujeto que consulta en orientación vocacional o asesoramiento de carrera.

perspectiva de una psicología narrativa, centrada en la significación subjetiva de la vida en el marco del reconocimiento de los elementos contextuales en los que transcurre.

Por último, la cuarta etapa es la que estaríamos transitando y que, por lo tanto, se encuentra en construcción. Corresponde a la necesidad de pensar y operar en orientación vocacional articulándola con el actual escenario histórico. Este es resultado del profundo deterioro de las condiciones sociales, con aumento de la pobreza y de la exclusión provocadas por la aplicación de políticas económico-sociales de carácter neoliberal.

Los procesos de globalización de la economía mundial, las nuevas tecnologías, la paulatina pérdida de centralidad del trabajo-empleo y el debilitamiento del Estado como principal regulador de la vida colectiva caracterizan ese escenario social. Se trata de políticas que han favorecido a los sectores privilegiados en perjuicio de las grandes mayorías populares. Algunos gobiernos de América Latina han intentado resistir y superar esta situación, con el propósito de lograr reubicar el papel protagónico del Estado en alianzas con diferentes movimientos sociales, gremiales y políticos. Si bien esta experiencia histórica en materia de recuperación de derechos, de baja en los índices de desocupación y de inclusión socioeducativa es valorable, todavía persiste en la región una fuerte y arraigada matriz de desigualdad y pobreza.

Desde lo epistemológico, esta etapa podría caracterizarse por la búsqueda de un nuevo paradigma que nos permita distanciarnos de la herencia moderna en la cual la vocación se organizaba como una estructura esencial, única, estática y absoluta. El pasaje a otra forma de pensar y actuar permitirá reconocer lo fluido, cambiante, dinámico, multidimensional y complejo en la constitución de la subjetividad en general, y de lo vocacional en particular.

Los modelos conceptuales de la modernidad fueron eficaces en contextos relativamente estables: lograron estandarizar los comportamientos sociales y promovieron procesos de adaptación y domesticación a lo instituido. De ese modo, construyeron un universal del sujeto que impidió acceder a la particularidad, la singularidad y la diversidad.

Como efecto de esa maniobra emergieron las categorías conceptuales en orientación vocacional. Su principal operatoria consistió en construir una lógica clasificatoria y normalizadora como respuesta

técnica a las exigencias que las incipientes sociedades burguesas iban imponiendo como estrategia para preparar a los individuos en su integración efectiva a la vida social y productiva.

Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar (Bourdieu, 2002).

En Latinoamérica, los años que van de 2005 a 2015 han sido una época de cambios políticos, económicos y culturales que también se expresaron en la orientación vocacional, aunque no se hayan consolidado en prácticas diferenciadas respecto de la herencia tecnicista y adaptativa de los modelos precedentes.

Este sigue siendo un campo de disputa por parte de técnicos y profesionales. La línea divisoria tuvo de un lado las versiones técnico-adaptacionistas y del otro las crítico-emancipadoras. A partir del siglo XXI, fueron varios los gobiernos de Latinoamérica que se han propuesto recuperar el papel del Estado como regulador de la economía, como promotor del crecimiento económico y como activo impulsor de políticas sociales tendientes a paliar las graves desigualdades sociales y a promover derechos ciudadanos. Estas posiciones contrastan con la hegemonía del mercado durante los últimos años del siglo XX, época en la que los gobiernos neoliberales desguazaron los Estados, transformándolos en gestores de corporaciones económicas, dejando abierto el espacio para la profundización de las políticas del privilegio.

Los cambios políticos mencionados están en curso, aunque pareciera que a partir del año 2016 asistiéramos a un proceso de restauración conservadora y neoliberal en la región. En este contexto histórico, por iniciativa de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación y de diversas asociaciones de Estados americanos (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Puerto Rico, Venezuela), se está insistiendo en la construcción de un Modelo de Orientación Latinoamericana, tal vez en línea con lo que Boaventura de Sousa Santos denomina "epistemologías del Sur".⁴

⁴ Las epistemología del Sur, según Boaventura de Sousa Santos (2009), son "el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sis-

Los más influyentes enfoques en orientación han surgido en Europa y Estados Unidos y se han aplicado sin mediaciones en contextos culturales, geográficos y sociales muy distintos. Es precisamente la necesidad de revisar críticamente dichos modelos lo que constituye una invitación y una exigencia para todos los profesionales de la orientación en el vasto territorio de América Latina.

Desde nuestra perspectiva, se trataría de construir un polo crítico más que un modelo convergente y unificador. Esto es, generar un espacio de confluencia de discursos y prácticas que tiendan al abordaje de las problemáticas propias de nuestra región y a la búsqueda de soluciones con compromiso social que atiendan fundamentalmente a los sectores más desprotegidos de la población. Una orientación como práctica liberadora, emancipadora.

Con variedad de aportes teóricos, entre ellos, el construccionismo social de Ribeiro, el abordaje sociohistórico-dialéctico de Bock, el paradigma crítico, complejo y transdisciplinario con fuerte impronta del psicoanálisis de Rascovan, Korinfeld y Levy, la mirada plural y comprometida con los valores éticos y sociales que privilegian el desarrollo solidario y democrático por sobre aquellos que anteponen el individualismo y la competencia salvaje (*Remo*, Magaña Vargas, Riverohl y Hernández Garibay), la preocupación por los sectores en situación de exclusión de Carbajal se intentó abrir paso al difícil camino de construir un polo crítico de la orientación en nuestras latitudes.

La experiencia de intercambio que se viene llevando a cabo desde este "polo crítico", más el esfuerzo constante que despliega la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, forman parte de la misma búsqueda:

Una orientación que pretenda dar respuesta a las demandas de los latinoamericanos a través de un enfoque interdisciplinario y psicosocial, una práctica contextuada y con compromiso social, además de

temática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad -económicos, políticos y culturales- que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas".

unos principios éticos y políticos que tengan en cuenta el escenario de incertidumbre laboral y desigualdad social en América Latina para poder ser un paradigma crítico, sin "considerarla la panacea que eliminará todas las injusticias", porque "no es tarea que podamos hacer solos", sino que esta tarea debe ser integrada a las políticas públicas. (González Bello, 2008: 50).

Desbordados y agotados los discursos y prácticas tradicionales creemos que el principal objetivo que hoy tenemos por delante es responder creativamente a las nuevas demandas sociales: el drama que aqueja a millones de personas que no encuentran un lugar en la vida colectiva. Por eso proponemos generar una revisión crítica que nos permita ubicar los problemas vocacionales bajo el paradigma de la salud mental, entendida como una trama inextricable entre lo subjetivo y lo social. Esta etapa podría caracterizarse por el abordaje de las problemáticas vocacionales desde un paradigma crítico, complejo y transdisciplinario.

Entendemos por paradigma la visión general que se tiene del mundo. Todo nuevo paradigma irrumpe como pensamiento emergente en contra de viejas estructuras; es una cosmovisión particular. En este sentido, cuestiona la sociedad y los estereotipos sobre los cuales se sustenta, y promueve una nueva forma de ver la realidad en los campos científico, social y económico.

Podríamos ubicar nuestra época como el final de una forma de pensar *determinista, lineal y homogénea*. En su lugar estaría emergiendo una conciencia de la *discontinuidad*, de la *no linealidad*, de la *diferencia*, entendidas como dimensiones operativas en la construcción de los escenarios en que vivimos. Nutriéndose de esta perspectiva, la orientación debería promover una fuerte transformación de las prácticas actualmente existentes, a fin de evitar que la futura inclusión de los sujetos en los espacios sociales reproduzca sus "lugares" de origen, es decir, para impedir que las prácticas de la orientación sean dispositivos de reproducción de la continuidad de un orden social sesgado por la exclusión y la inequidad.

El paradigma complejo, crítico y transdisciplinario se propone confrontar con las concepciones de orientación que se presentan como "neutras" desde el punto de vista ideológico y alejadas de toda reflexión sobre la cuestión de las finalidades sociales que persiguen. Esta perspectiva de la orientación plantea una mirada desnaturaliza-

para del orden social vigente, postulando la intelección de los procesos sociohistóricos desde las relaciones de poder que en ellos existen. Se trata de un saber crítico que intenta el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en los sujetos singulares y en los colectivos humanos, propiciando la autonomía y la responsabilidad tanto individual como social en la construcción de la propia vida. Este saber crítico tiene, entonces, objetivos emancipadores que deberían constituir el pilar de las prácticas de la orientación vocacional. Desde esta concepción, pues, se procurará analizar las problemáticas vocacionales de la vida actual, reconociendo las singularidades y las especificidades de cada sujeto y sector social así como también el análisis de las operaciones que sostienen y promueven ciertos ideales. Es decir, se buscará interrogar los conflictos presentes en la elección y realización de los proyectos de vida, articulándolos con el contexto sociocultural y las lógicas de poder que lo sostienen.

Este paradigma es complejo en tanto invita a pensar y operar en los atravesamientos entre lo singular y lo colectivo, y reconoce la multidimensionalidad de los fenómenos en general y de los humanos en particular. Complejo proviene del latín *complexus*, que significa "lo que está tejido junto". Hay complejidad, entonces, cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y la trama de este tejido muestra interdependencia, interactividad e interrelación entre el objeto de conocimiento y su contexto.

Por último, el paradigma es transdisciplinario en la medida en que lo vocacional es un campo y no un objeto, es decir, un conjunto de problemáticas atravesadas por dimensiones de distinto orden (políticas, sociales, culturales, deseantes) que deberán ser abordadas por diferentes disciplinas. Abandonamos de este modo la ilusión de una teoría completa explicativa de los múltiples objetos de estudio para adoptar esta posición que reconoce la transversalidad del conocimiento y recurre a los variados saberes a la manera de una "caja de herramientas" (Foucault, 1992), en la que cada instrumental utilizado (las disciplinas en este caso) esté en función de las necesidades que producen los distintos problemas del campo. Lo vocacional es un *campo* y no un *objeto* en la medida que su existencia implica un entrecruzamiento de distintas variables intervinientes: sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas. Analizar la complejidad de este campo requiere distinguir las diferentes dimensiones que lo constituyen, recurriendo a los saberes específicos de las diversas disciplinas.

Pensar con criterios transdisciplinarios es intentar superar la lógica binaria-excluyente propia del pensamiento positivista que divide las ciencias en compartimientos fragmentados. Es promover un abordaje de los fenómenos humanos asumiendo el desafío de pensar lo complejo desde la complejidad. Este pensar y hacer no supone borrar o desconocer las disciplinas con sus propios objetos de estudio. En el caso de las problemáticas vocacionales, se debería procurar trascender la mirada excluyente que la psicología ha tenido para favorecer la construcción de una trama conceptual que incluya los atravesamientos de otros saberes y de otras disciplinas.

El principal aporte del paradigma crítico –nutrido de nociones como *elucidación crítica*, de Castoriadis; *deconstrucción*, de Derrida; *análisis genealógico*, de Foucault,⁵ y *deseo y goce*, de Lacan– fue romper la noción absoluta, certera, de la vocación. A partir de allí, nos fuimos atreviendo a afirmar que la vocación *no* existe si por ella entendemos una relación necesaria entre el sujeto y el objeto. Reforzamos la posición acerca de un sujeto *no atado a un solo objeto*, postulando que entre uno y otro se abre la *dimensión de la falta* y, con ella, la posibilidad de buscar, de explorar, de crear.

La vocación, más que revelación o construcción de algo seguro y categórico, será búsqueda. En este sentido, la metáfora del horizonte es la que mejor representa la dinámica de la vocación como proceso incesante y, en cierta medida, imposible: “Caminando hasta encontrarlo, allí donde (no) está y seguir siendo, buscando, viviendo”.

La utopía está en el horizonte, tal como lo popularizó el escritor Eduardo Galeano: “Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

El horizonte, siempre presente, observable y escurridizo, en cuanto producción imaginaria, le sirve al sujeto para movilizarse (“caminante no hay camino, se hace camino al andar”), para activarlo, para

⁵ Los cuatro autores mencionados nos aportan herramientas para operar críticamente respecto de la institución de regímenes de verdad en las teorías, desmontando las cristalizaciones propias de cada cuerpo teórico devenido en doctrina, abriendo visibilidad a nuevos problemas que las teorías esconden o invisibilizan, e impidiendo que los problemas se cosifiquen en determinados sistemas. Dichas herramientas conceptuales colaboran a pensar con criterios multirreferenciales y no unidisciplinarios, aunque no anulan los objetos disciplinarios, sino que relativizan los efectos de verdad que estos instituyen.

ponerlo en marcha. La paradoja del horizonte, al igual que la de la vocación, es la de ser y no ser al mismo tiempo.

La vocación, tomada como proceso acabado, *no es*. Es un *ser siendo*, como proceso abierto, indefinido, contingente. Entendida en este sentido como algo que se va *construyendo-deconstruyendo-reconstruyendo* a lo largo de la vida, como *algo* que se mantiene pero que también cambia, la vocación *sí* existe, y podemos desarrollarla, enriquecerla, reorganizarla.

La vocación, en cuanto búsqueda de un horizonte y como proceso de *construcción-deconstrucción-reconstrucción*, quedará necesariamente implicada en los procesos relativos al deseo y al goce, junto con la herida narcisística que inevitablemente producirá en la teoría y en la práctica de la orientación vocacional.

Desde una perspectiva psicoanalítica, sostenemos que la elección de un objeto vocacional quedará asociada a la dinámica del goce y el deseo, en la que el primero constituirá la meta final en la búsqueda de satisfacción del sujeto pero que conllevará la amenaza de un peligro a su integridad, cuyas causas ignora. Por ello el sujeto se encuentra profundamente dividido ante el goce: buscará alcanzarlo y, a su vez, se protegerá de su proximidad. Como experiencia subjetiva, el goce no se alcanza sino cuando se atraviesan las barreras de protección. De ahí que gozar esté acompañado del dolor que provoca un peligro consumado.

El goce tiene su contracara: la culpa que el sujeto siente por haber gozado, a través de la cual procura componer una envoltura de olvido al goce experimentado. Otras veces, la conciencia ignora que una situación dolorosa encubre un goce oculto. Ese es el aporte freudiano a la inteligibilidad de la estructura del síntoma neurótico: el sujeto sufre con su síntoma sin advertir que, en el mismo acto, goza.

Por eso podrá afirmarse, siguiendo a Jacques Lacan, que el principio del placer mantiene un límite en relación al goce. El principio del placer indica que, si hay un temor, es el que corresponde al goce. Sin embargo, es imposible definir el estatuto del goce sin ubicarlo en relación con la estructura del deseo.

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 lo satisfaga. Por eso, para desear es preciso que algo falte y, justamente, lo

que falta al deseo remite a lo que podríamos denominar “la cosa del goce”, causa última de la estructura deseante. Lo paradójico es que el deseo se presenta como una defensa ante el goce.

Suele ocurrir que cuando un sujeto está por alcanzar la meta de su deseo queda invadido por una particular inquietud y, a menudo, se envuelve en una parálisis que termina por anclarlo en la frustración, la derrota o el fracaso. En otros casos, la conquista de lo deseado, en vez de aportarle al sujeto la felicidad prometida, termina generando un profundo derrumbe físico o psíquico.

El psicoanálisis lacaniano construyó un esquema conceptual en el que se distinguen diversas modalidades subjetivas del sujeto en la preservación de su deseo como aquello incumplido. Esquema válido para todas las experiencias humanas, entre ellas, obviamente las vocacionales. Así, por ejemplo, en la histeria la defensa reside en mantener el deseo insatisfecho. El neurótico obsesivo sitúa su deseo como imposible y el fóbico lo conserva con técnicas evitativas.

Las diversas modalidades subjetivas expuestas nos señalan que el deseo encierra algún peligro para el sujeto. Sin embargo, si lo observamos detenidamente, advertiremos que el deseo como tal no es necesariamente rechazado: la connotación de peligro solo está en relación con la posibilidad de cumplimiento del deseo. El eje de la cuestión no es el deseo sino, justamente, el goce.

La estructura del deseo se expresa como indócil a que “algo deje de faltar” y la función del principio del placer es la de mantener al sujeto a resguardo para que una dosis de insatisfacción sea preservada, que siempre haya un pedacito de goce que falte y que el deseo insaciable persista su inacabable búsqueda. Las satisfacciones permitidas por el principio del placer son de nunca acabar y, cuando el deseo alcanza su término, la dicha puede acarrear incómodas consecuencias (Rabinovich, 2002). La *vocación* como proceso subjetivo bascula alrededor de la dinámica *del deseo y el goce*.

Sin embargo, conviene reforzar nuestra posición al respecto. En primer lugar, insistimos en que lo subjetivo es una de las dimensiones de la problemática vocacional. Por eso preferimos hablar de *lo vocacional* antes que de *vocación*, ya que lo subjetivo no supone su único organizador.

En segundo lugar, sostenemos una perspectiva *transdisciplinaria* que articule lo subjetivo-singular (dinámica del deseo y el goce) con las determinaciones del contexto (productoras ellas mismas de una

subjetividad social) y las modalidades cambiantes de los objetos a elegir. Es decir, sostenemos que existe un entramado inextricable entre sujeto, objeto y contexto. Lo vocacional será esa complejidad que no podrá sustraerse a ninguna de las dimensiones que lo constituyen.

En síntesis, el abordaje propuesto desde el paradigma complejo, crítico y transdisciplinario que es sostén conceptual de este libro se propone no legitimar lo que ya se sabe sobre los problemas vocacionales y sobre los dispositivos tradicionales de atención-acompañamiento sino abrir interrogantes sobre sus enunciados y sus prácticas con el propósito de alentarnos a pensar la orientación vocacional de otro modo.

Orientación vocacional y salud mental comunitaria

El desafío es promover una articulación entre dos áreas de producción teórica y de intervención psicosocial hasta ahora separadas, la llamada salud mental comunitaria, por un lado y de la orientación vocacional, por otro.

Podríamos situar el campo de la salud mental comunitaria en las complejas interrelaciones que se producen entre los sujetos y los conjuntos sociales. Calificar como comunitaria a la salud mental hace visible la imposibilidad de reducir los problemas psíquicos al sujeto o a la sociedad exclusivamente. Entender la salud mental como comunitaria es hacer hincapié en las relaciones que se producen entre sujetos y sociedad, constituyéndose de este modo en un campo de análisis e intervención propio.

La idea central de la salud mental comunitaria es, entonces, trascender la noción de enfermedad mental, objeto de la psiquiatría y propia del criterio disciplinario de abordaje de los problemas psíquicos, y promover una consideración del sufrimiento humano en su inseparable articulación con la vida social. Es considerar la existencia humana como estructuralmente conflictiva, de manera que el padecimiento, el dolor o el malestar sean entendidos como manifestaciones del continuum salud/enfermedad, aunque en diferentes grados.

En sintonía con esta propuesta, la Ley Nacional de Salud Mental 26657 sostiene en su artículo 3 que "se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y

mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona". La plurideterminación de los problemas psíquicos nos lleva a pensar que hay vivencias subjetivas de sufrimiento que, en rigor, son efecto de conflictos sociales. La subjetividad es, de este modo, una subjetividad producida.

Los problemas vocacionales, concebidos como vicisitudes existenciales, son parte del campo de la salud mental comunitaria, aunque no necesariamente formen parte del sistema de salud. Su abordaje no puede reducirse a la comprensión de lo individual como un fenómeno aislado, pero tampoco a la abstracción de una causalidad social. Los problemas vocacionales se ubican justamente en la relación entre el sujeto y la sociedad, y esta manera de pensar coloca inmediatamente a la comunidad en el centro del problema.

Sin duda, esta perspectiva para comprender e intervenir en lo vocacional apuntará a los sectores más desprotegidos de la población que, precisamente, no constituyen la población que suele consultar en orientación vocacional. Por eso, este desplazamiento en el centro de interés supone un corrimiento de los consultantes clásicos de orientación vocacional de clase media y alta que buscan definir una carrera y una institución universitaria hacia este nuevo sector al que también debemos otorgarle la posibilidad de preguntarse y responderse sobre *qué hacer*, en términos de proyectos vitales.

Siendo así, la orientación vocacional debería integrarse al conjunto de las políticas sociales en general. Esto significa la posibilidad de que –en el mejor de los casos– la orientación vocacional como dispositivo de intervención coexista y se articule en instituciones educativas (programas de orientación para la transición al mundo adulto) y de salud (procesos con una perspectiva clínica, individual y grupal) con otros programas de alcance social y comunitario. Pensar y hacer orientación vocacional de este modo no borra lo que se viene realizando, sino que lo integra en un campo más amplio y de mayor compromiso con las nuevas exigencias sociales.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: TIPOS DE INTERVENCIÓN

Bajo el rótulo *orientación vocacional* se encaran acciones muy diferentes, por lo que resulta necesario organizar de algún modo el

campo de las intervenciones. En general, se trata de prácticas no excluyentes, más bien complementarias.

En nuestro medio, hace algunos años, hemos distinguido tres tipos de intervención en el campo de la orientación vocacional: *pedagógica, psicológica y sociocomunitaria* (Rascovan, 2005).

Didácticamente, podríamos afirmar que las cualidades de los tres tipos de intervenciones están relacionadas con la posición del profesional, pero también con los sujetos a los que va dirigida. De este modo, podríamos caracterizar las intervenciones de la siguiente forma:

- Las *pedagógicas*, dirigidas a los que *están ahí* en las instituciones educativas (escuelas, universidades, etc.).
- Las *psicológicas*, dirigidas a los que *nos consultan* dentro o fuera de las instituciones educativas.
- Las *sociocomunitarias*, dirigidas a los que *no están* (en las instituciones educativas) porque terminaron y/o abandonaron. Hay que *ir a buscarlos*.

Intervención pedagógica

La *intervención pedagógica* es, entonces, aquella que se realiza en las instituciones educativas. Su principal finalidad es promover el conocimiento –crítico y valorativo– de los *objetos a elegir* y la problematización sobre el *contexto sociohistórico* en el que elegimos.

Intervenir pedagógicamente en orientación vocacional quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje con los que “están ahí” –los estudiantes– que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social: los profundos cambios tecnológicos y económicos junto con sus implicancias en la subjetividad.

Hablar de *intervención pedagógica* en orientación vocacional significa marcar la necesidad de que ciertos contenidos relacionados con las problemáticas psicosociales en la construcción de proyectos futuros no sigan marginados de la vida escolar.

Dado que vivimos en tiempos de *metamorfosis de la cuestión social* (Castel, 1997), cuyo epicentro son los problemas laborales, las intervenciones pedagógicas en orientación vocacional deberían ser un espacio donde poder elaborar sus efectos. Si aceptamos que la

escuela tiene algo que ver con la sociedad en que vivimos, entonces deberá tener algo que ver con la orientación vocacional. La escuela estaría de este modo, cumpliendo su función de propiciar aprendizajes significativos, que difícilmente sean abordados en otros ámbitos de la vida social.

La intervención pedagógica, además de incluir contenidos vinculados a la problematización del nuevo escenario social y sus efectos en la configuración del "mundo" académico y laboral, debería contener aspectos técnicos operativos, por ejemplo, estrategias para buscar, procesar y reelaborar críticamente la información sobre carreras de estudios a nivel superior, estrategias para buscar y conseguir trabajo y todas las acciones vinculadas con la articulación escuela-estudios superiores y escuela-mundo laboral, entre ellas, todo tipo de experiencias *en y para* el mundo del trabajo.

La intervención pedagógica presupone también abrir espacios de trabajo con los alumnos para analizar el conjunto de factores intervinientes al momento de tomar decisiones sobre trayectos futuros al finalizar la escuela. La intervención pedagógica deberá proponerse, pues, ser lo más *subjetivante* posible, es decir, promover la implicación subjetiva de los estudiantes, sin que ello suponga transformarse en una intervención de otro tipo.

El abordaje de la orientación vocacional podría pensarse y organizarse en *un eje diacrónico y un eje sincrónico*.

El eje *diacrónico* se refiere al conjunto de acciones educativas a lo largo del proceso escolar. Está relacionado con los variados procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela. Desde esta perspectiva, no sería pertinente diferenciar orientación de educación. Se orienta hacia el futuro porque se educa hacia él.

Los aprendizajes que efectúan los alumnos son los que les permitirán incorporarse a la vida social en general y a la laboral en particular. De manera que, desde esta posición, podemos decir que hay orientación cada vez que se cumpla con el mandato social hacia la escuela: preparar a los alumnos para integrarse a la sociedad, para proseguir estudios superiores y para incorporarse al mundo del trabajo.

El eje *sincrónico* se entrecruza con el diacrónico en cada situación o momento en el que se juega la problemática del elegir. Supone un "corte" en las trayectorias educativas. Son los períodos en los que los sujetos sociales -estudiantes, en este caso- se encuentran ante la exigencia de tomar decisiones respecto de su futuro.

La orientación vocacional en la escuela se desenvuelve entre los dos ejes, aunque podríamos decir que su mayor especificidad tiene que ver con la intervención en las situaciones o momentos "clave". Sin embargo, la eficacia de la intervención en dichos períodos –eje sincrónico– está sujeta a la eficacia, también, en que se llevó a cabo la tarea de orientación a lo largo del proceso escolar –eje diacrónico–.

De manera sintética, podríamos afirmar que la orientación vocacional como práctica en la escuela secundaria debería caracterizarse por tres aspectos fundamentales: ser una *función escolar, curricular y participativa*.

La orientación vocacional es una *función escolar* en la medida en que forma parte del proyecto educativo institucional. De este modo, sería una tarea colectiva de docentes, estudiantes, padres e integrantes de los equipos de orientación. No corresponde solo al profesional especializado, aunque pueda ser importante su presencia para organizar las acciones, para ordenarlas, jerarquizarlas, distribuirlas, en síntesis, coordinarlas.

La inclusión *curricular* de la orientación vocacional permitirá que los contenidos considerados significativos para encarar una transición activa a lo "por venir" no sean inexistentes o permanezcan marginados de la tarea pedagógica.

Esta inclusión requiere necesariamente de la *participación activa* de los protagonistas del proceso: los propios estudiantes. No se trata de contenidos que "serán bajados" por los adultos responsables del espacio curricular, sino de una experiencia pedagógica que favorezca la elaboración colectiva de los procesos de transición. Desde luego deberán considerarse los roles diferenciados y las respectivas responsabilidades de los docentes, los integrantes de los equipos de orientación y los propios estudiantes.

La participación activa de los jóvenes que están cursando el último o penúltimo año de enseñanza media generará mejores condiciones para construir espacios de reflexión, intercambio y creación con los adultos.

De este modo, se apunta a estimular el armado de dispositivos que promuevan en los jóvenes una actitud crítica y comprometida con la realidad social y cultural en la que viven y vivirán. Así, la escuela podrá seguir siendo un ámbito de encuentro, de aprendizaje significativo, de construcción creativa de proyectos y de vida.

Durante los años 2014 y 2015,⁶ el Ministerio de Educación de la Nación Argentina decidió implementar el programa denominado "Dar PIE", pensar, intercambiar, elegir⁷ como iniciativa para garantizar que la orientación vocacional sea un derecho de todos los estudiantes y como estímulo para promover la inclusión formalizada y sistemática de la orientación vocacional en el nivel secundario de todo el país.

El programa "Dar PIE"⁸ buscó colaborar con las acciones, proyectos y/o espacios curriculares que las diferentes jurisdicciones del país venían realizando para acompañar a los estudiantes en los procesos de elección y construcción de proyectos de vida futuros. Fue un medio para organizar y dar coherencia a lo ya existente y para estimular su presencia en aquellas jurisdicciones que todavía no han implementado tareas al respecto.

Intervención psicológica

Tradicionalmente –al menos en la Argentina de los últimos sesenta años– la práctica de la orientación vocacional se asociaba exclusivamente a quienes consultaban.

Podríamos sostener que la *intervención psicológica* es aquella que hace hincapié en el *sujeto* que elige. Como sabemos, hay muchas formas de intervención psicológica (psicotécnica, clínica). Por nuestra parte, nos inclinamos por una intervención psicológica que implique crear condiciones para que el joven –que demanda ser escuchado en su singularidad– pueda encontrarse consigo mismo y con su historia personal y colectiva, su particular ubicación familiar, sus deseos, sus limitaciones y sus recursos personales y materiales.

La indagación sobre los aspectos personales estará centrada en la exploración de las identificaciones, en la elaboración de los conflictos que obstaculizan la toma de decisión, y en el análisis de la

⁶ Al momento de escribir el libro se desconocía la continuidad o no de este programa, dado el cambio de autoridades en el Ministerio Nacional de Educación.

⁷ El programa "Dar PIE" fue diseñado y dirigido por Sergio Rascovan.

⁸ En el año 2015, junto al programa "Dar PIE" se editó el libro *Orientación vocacional y escuela secundaria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, de Sergio Rascovan.

forma particular que el sujeto-consultante tiene de "ver" o pensar la realidad social y cultural. De esta manera, se busca favorecer cierta elucidación de los condicionantes subjetivos y sus determinaciones inconscientes.

La *intervención psicológica*, desde esta perspectiva, se basaría en la tarea de descifrar en el marco de una relación transferencial el enigma de cada sujeto, la búsqueda de su propio deseo. Acompañar al consultante en este desafío tiene un objetivo específico: promover elecciones en torno a su proyecto de vida futuro, básicamente en el área del trabajo y/o el estudio. Pero además tiene un objetivo más inespecífico: lograr que la experiencia entre un consultante y un profesional otorgue la posibilidad de que el sujeto que busca construir un proyecto de vida futuro pueda reconocerse como *sujeto al que algo le falta* y que, por tanto, tiene que "salir" a buscar. La búsqueda es incesante –y, en cierta medida, imposible–. No se detiene, ya que no hay un objeto que satisfaga absolutamente a un sujeto.

La intervención psicológica es tradicionalmente conceptualizada en la literatura específica de nuestro país como un dispositivo sostenido por un/a psicólogo/a, psicopedagogo/a o licenciado/a en Ciencias de la Educación –genéricamente denominado "orientador"– fundado en una teoría y una práctica.

Surgido de la modalidad clínica –en todas sus variantes–, el proceso de orientación vocacional es una modalidad de acompañamiento a los sujetos que se preguntan por su *qué hacer* presente y futuro. Apreciamos lo realizado hasta aquí por esta estrategia de abordaje de los problemas vocacionales, la consideramos necesaria, pero debería ser complementaria de la acción escolar. No es la específica tarea de la escuela, pero obviamente aquellas instituciones que cuenten con personal especializado podrían encarar procesos de este tipo acordes a su lógica y estrategia.

Como hemos adelantado, el presente libro presenta una forma particular de concebir la intervención psicológica, que será desarrollada ampliamente en los capítulos 4, 5 y 6.

Intervención sociocomunitaria

Se trata de la intervención con quienes *no están ahí* (en las instituciones) ni tampoco nos consultan. Hay que salir a buscarlos.

La *intervención sociocomunitaria* se asemeja en los contenidos a las llamadas *intervenciones pedagógicas subjetivantes*, pero se diferencia de ellas en tanto se lleva a cabo con una población que terminó o abandonó la escolaridad y que no está incluida en el mundo del trabajo. Por un lado, es una intervención posescolar y, por otro, una práctica destinada a aquellos que quedaron fuera del sistema educativo (recordemos que un número muy significativo de jóvenes en edad de cursar la escuela ha abandonado antes de finalizarla).

El acento en este tipo de intervención está puesto en estrategias para la reincorporación al sistema educativo y para la búsqueda y adquisición de un trabajo, entendidas ambas como formas privilegiadas de inclusión social. Estas intervenciones, más conocidas como *orientación laboral* o *reorientación vocacional*, exigen diseñar e implementar diferentes líneas de programas destinados a jóvenes. Nos referimos a programas diseñados y financiados por organismos públicos locales, provinciales o nacionales que se asientan en los barrios a través de movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales o del propio municipio.

Las modalidades de los programas podrían clasificarse de diferentes modos. Su distinción es relevante ya que expresan distintas concepciones conceptuales e ideológicas en torno a los tipos de intervención. Hemos elegido la clasificación propuesta hace varios años por Sergio Balardini (1999), experto en el tema de políticas de juventud, que aún tiene vigencia:

- *para* los jóvenes (paternalistas, proteccionistas, como forma de control social);
- *por* los jóvenes (caracterizados por el adoctrinamiento, la retórica heroica, y por poner a los jóvenes en un rol pasivo);
- *con* los jóvenes (basados en la solidaridad, participativos, activos e interactivos en la dialéctica juventud-sociedad);
- *desde* los jóvenes (autogestionarios, imaginados, diseñados y realizados por los mismos jóvenes y aun por subsidios otorgados por el Estado a colectivos de gestión y trabajo juveniles).

Desde luego, por lo que sostuvimos a lo largo del capítulo, nos inclinamos por revalorizar las experiencias de intervenciones comunitarias que se organizan *desde* y *con* los jóvenes.

Por eso, respecto de las políticas públicas llevadas a cabo por el Estado, queremos reafirmar nuestra posición acerca de la necesidad de que la elaboración, puesta en marcha y evaluación de proyectos y programas sociales cuenten con la participación de los diferentes actores involucrados (funcionarios técnicos y políticos a nivel nacional, provincial y/o municipal, hasta los actores locales, especialmente los movimientos sociales y distintas organizaciones no gubernamentales). Resulta decisiva la participación activa de los propios jóvenes dado que son los que, a través de sus diferentes expectativas y posiciones ideológico-políticas, otorgan direccionalidad al programa y/o proyecto configurándolo colectivamente.

Las intervenciones sociocomunitarias abonan el debate político-ideológico acerca de cómo lograr sociedades más equitativas, más inclusivas y por sobre todo, con mayor igualdad en la distribución de la riqueza.

Creemos que las intervenciones que tienen como destinatarios a los jóvenes en situación de vulnerabilidad social deberían partir de darles la palabra y apuntar a responder sus demandas específicas y a fortalecer los saberes socialmente significativos. Como ya dijimos, tienen que ser intervenciones que se organicen *desde* y *con* los jóvenes.

Las intervenciones comunitarias en el actual contexto histórico deben desplegarse a través de políticas públicas que articulen las instituciones tradicionales del Estado (nacional, provincial, municipal) y nuevas institucionalidades provenientes de movimientos sociales y de organizaciones no gubernamentales. Es una forma de pensar y hacer desde lo público –no necesariamente estatal– basada en enfoques de ampliación de los derechos ciudadanos, bien diferente de las formas variadas de asistencialismo. Se trata de una intervención sociocomunitaria en orientación vocacional que puede llevarse a cabo en escuelas secundarias, en universidades, en servicios de empleo, en centros de formación profesional o en organizaciones sociales.

El eje de las intervenciones sociocomunitarias estará puesto en acompañar las transiciones de los jóvenes allí donde son vulnerados sus derechos. Para ello hay que tener en cuenta varios elementos de análisis:

- a) los factores estructurales que les dan forma a nivel macrosocial, que incluyen las particularidades de los mercados de trabajo, el entramado de relaciones entre los sistemas educativo,

- formativo y productivo en cada contexto nacional y local, y las políticas públicas al respecto;
- b) las oportunidades y especificidades de la inserción según las características sociodemográficas individuales (especialmente origen social, nivel educativo y sexo);
 - c) las trayectorias formativas y laborales a partir de estrategias individuales y sentidos subjetivos;
 - d) las mediaciones institucionales y actores que participan en el proceso de inserción, desde la propia institución educativa hasta los centros de formación profesional, desde los servicios de empleo e intermediación laboral hasta las empresas, todos ellos inmersos a su vez en sistemas de acción locales o sectoriales (Jacinto, 2010: "Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias").

Insistimos en que será imposible sostener este tipo de intervención en orientación vocacional si no es a través de políticas públicas. En este sentido, vale aclarar que la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas en el área de orientación vocacional no procura limitar la libertad individual sino alterar un camino de reproducción acrítica de las situaciones sociales vigentes. Tampoco busca que las políticas públicas impidan a los sujetos elegir sus caminos libremente, sino garantizar su inclusión social. Que una sociedad tenga lugar para todos. Aspecto que, sin duda, el capitalismo como sistema social, político y económico no ha podido resolver. Por eso, podemos sostener que las políticas sociales del sistema capitalista intentan remediar lo que, en rigor, el propio régimen ha generado.