



Autoras: Achával, Lucía; Cicerone, Antonella Paola; Acosta, Valeria Soledad

Artículo de revista

Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias

Año: 2021

Achával, L., Cicerone, A. P. y Acosta, V. S. (2021). Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias. *Investiga+*, 4(4), 184-201. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/364>

Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias

Professionalizing Practices in Vocational Orientation: Articulations, Demands and Trajectories

Lucía Achával*

Antonella Paola Cicerone**

Valeria Soledad Acosta***

Resumen: La orientación vocacional interviene en la elección y realización de estudios o trabajos (Rascován, 2016). En otras palabras, interviene acompañando a los sujetos en la configuración de trayectorias educativas y laborales. A su vez, es reconocida por la Ley N° 7619 como una incumbencia profesional de la psicopedagogía.

Lo anterior permite explicar las especificidades que distinguen a una de las comisiones de Práctica Profesionalizante V de la Licenciatura en Psicopedagogía, cuya propuesta formativa se focaliza en el acompañamiento de trayectorias de jóvenes y adultxs.

El presente artículo sistematiza las particularidades que asumió la articulación entre el centro barrial Madre de la Esquina y la Comisión 5 a lo largo de tres años consecutivos, y demuestra las complejidades que atañen a los procesos de construcción y deconstrucción de las demandas institucionales sobre la temática en cuestión.

Como aspecto recurrente, se advierte que la circulación del deseo vinculado al sostenimiento de trayectorias educativas y laborales circula ampliamente entre lxs jóvenes y adultxs del centro barrial y que las discontinuidades observadas remiten a las características que adquieren estas trayectorias en sujetos vulnerabilizados. En lo referido a las prácticas profesionalizantes psicopedagógicas, se revaloriza a la covisión como instancia privilegiada para la formación de profesionales reflexivos.

Palabras clave: orientación vocacional, prácticas profesionalizantes, articulaciones, demandas, trayectorias.

Recibido:
24/06/2021
Aceptado:
13/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

*Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Blas Pascal). Argentina. Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

luciaachaval@upc.edu.ar

** Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Adscripta (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

antonellacicerone@upc.edu.ar

*** Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Ayudante estudiantil (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

valeriaacosta@upc.edu.ar

Abstract: Vocational guidance intervenes in the election and fulfillment of academic and occupational pursuits (Rascován, 2016). In other words, it intervenes by accompanying the subjects in the configuration of their educational and career trajectories. At the same time, this practice is acknowledged by Law 7619 as a professional incumbency of psychopedagogy.

The aforementioned admits an explanation of the specifics which differentiate one of the commissions of Professionalizing Practice V within the bachelor's degree in psychopedagogy, whose educational proposal is focused on the accompaniment of the trajectories of young persons and adults.

This paper systematizes the particularities occurred in the articulation between neighborhood center 'Madre de la Esquina' and Cohort 5 over three consecutive years, showcasing the complexities inherent to institutional demands' construction and deconstruction processes on the topic.

It is recurrently observed that both young persons and adults in this neighborhood center manifest and demonstrate a strong desire to uphold their educational and career trajectories, and that the discontinuities studied respond to the characteristics of such trajectories for subjects in vulnerable conditions. Regarding the psychopedagogical professionalizing practices, covision is revalued as a privileged instance for the development of reflective professionals.

Keywords: vocational orientation, professionalizing practices, articulations, demands, trajectories.

1. Introducción

Al estar incorporadas en cada año académico, las prácticas profesionalizantes constituyen el eje vertebral en la propuesta formativa de la Licenciatura en Psicopedagogía perteneciente a la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (Plan de Estudios, 2016). En particular, la propuesta formativa de la Comisión 5 correspondiente a las prácticas profesionalizantes del quinto año se focaliza en la planificación, gestión y evaluación de proyectos de abordajes psicopedagógicos vinculados al acompañamiento de las trayectorias de jóvenes y adultxs. Para ello, se recuperan los aportes de la orientación vocacional (OV), una de las incumbencias profesionales de la psicopedagogía dispuesta por la Ley de ejercicio de la profesión N° 7619.

Tal como dispone el Reglamento de Prácticas FES (2018), las prácticas profesionalizantes funcionan articulando con diferentes instituciones de la sociedad civil. Así, en las páginas subsiguientes se sistematizan los aspectos relevantes de la articulación sostenida entre el centro barrial Madre de la Esquina y la Comisión 5 durante los años 2018, 2019 y 2020.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivos caracterizar a la institución con la que se articula; explicitar las especificidades y posicionamientos epistemológicos de la propuesta formativa de la Comisión 5; desarrollar los aspectos relevantes del proceso de articulación interinstitucional en cuanto a las demandas; describir las particularidades de la intervención en cada uno de los ciclos académicos mencionados; exponer las recurrencias evidenciadas en cuanto a las trayectorias educativas y laborales de los sujetos con los que se trabaja en el centro barrial y compartir algunas conclusiones que pretenden revalorizar a la comisión como instancia privilegiada para la formación de profesionales reflexivos en las prácticas profesionalizantes de psicopedagogía.

2. Desarrollo

2.1. El centro barrial Madre de la Esquina

Para comenzar, se expone una breve caracterización del centro barrial elaborada sobre la base de materiales bibliográficos y registros sobre los encuentros que hemos concretado entre lxs referentxs institucionales y las integrantes de la Comisión 5.

El nombre asumido por este centro barrial remite a sus marcas fundacionales: ante la preocupación por el consumo problemático de sustancias de jóvenes y adultxs que habitan en barrio Suarez de la ciudad de Córdoba, durante el año 2015, dos mujeres llevaron adelante diferentes actividades en una esquina del barrio. En el año 2016 se logró la construcción de un primer espacio físico, lo que permitió desplegar un proceso de institucionalización. Actualmente, el centro barrial cuenta con dos espacios ubicados en el mismo barrio: el Hogar y el Galpón. Cada uno de ellos se encuentra habitado por poblaciones diferenciadas, lo que explica que algunas actividades sean similares y otras distintas.

Pero antes de continuar describiendo las especificidades de este centro barrial, es necesario contextualizar que éste asienta sus bases en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, cuyo origen se remonta a la década del 60. Dicho movimiento sostenía que la Iglesia debía asumir una fuerte participación política y social, así como un compromiso en la mejora de la situación de los pobres que viven en las villas. Debido a la persecución instalada por la dictadura cívico-militar, el

movimiento se disolvió en 1976. No obstante, subsistieron algunas corrientes de curas villeros que volvieron a organizarse (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, 2018).

Sobre la base de las premisas que postula este movimiento surgen las primeras experiencias de centros barriales en algunas villas de Buenos Aires, a modo de espacios alojadores y familiares. De allí la denominación que adquieren como Hogares de Cristo (Familia Grande Hogar de Cristo, 2019).

El centro barrial Madre de la Esquina de la Ciudad de Córdoba recupera estas experiencias iniciales al sostener los lemas fundamentales que orientan el curso de las acciones para acompañar la vida de las personas: “(...) se busca recibir la vida como viene y hacerle lugar, sin juzgar, sin condenar (...) la inclusión es una búsqueda cuerpo a cuerpo” (Pastorales Sociales Arquidiócesis de Córdoba, 2019).

Así, se construyó una propuesta de abordaje sociocomunitaria con el fin de otorgar respuestas integrales a las problemáticas de consumo, lo que supone superar la mirada focalizada en la sustancia y “(...) pensar en la persona integralmente: sus emociones, su historia, su salud, su documento, su trabajo” (Ferrero, 2018, p. 104). Para esto, explica la referente, se crean dispositivos desde y en comunidad, a partir de los cuales se llevan a cabo acompañamientos legales, psicológicos, educativos, laborales, deportivos, espirituales y en la satisfacción de necesidades básicas (alimentarias y habitacionales). De esta manera, Ferrero (2018) sostiene que, mediante la promoción de la vida comunitaria, se generan espacios de encuentro y fortalecimiento de los vínculos con el fin de construir saberes compartidos y sentido de pertenencia.

La comunidad que integra al centro barrial se encuentra compuesta por referentes institucionales, equipos interdisciplinarios de profesionales, voluntarios y, fundamentalmente, por las familias del barrio. Éstas, a su vez, suelen participar en diferentes instituciones de la zona: escuelas, dispensarios, comedores, merenderos, iglesias, organizaciones de movimientos sociales (Ferrero, 2018). Por este motivo, las problemáticas se abordan al establecer articulaciones. También se establecen relaciones con instituciones externas al barrio, algunas de tipo gubernamentales y otras de tipo formativas. Es desde esta mirada interinstitucional e intersectorial, que el centro barrial acude a las universidades y da lugar a experiencias de articulación como las que se exponen en el presente artículo.

2.2. La propuesta formativa de la Comisión 5: especificidades y posicionamientos

Antes de adentrarnos a las características singulares que asumió el proceso de articulación con el centro barrial Madre de la Esquina, consideramos oportuno explicitar el posicionamiento epistemológico que se asume en relación con los procesos de articulación de las prácticas profesionalizantes con las diferentes instituciones de la sociedad civil, en general. Al respecto, resulta fundamental revalorizar el saber construido al interior de las instituciones con las que se articula, lo que permite considerarlas como coformadoras al contribuir con los procesos formativos de lxs estudiantes (Reglamento de Prácticas FES, 2018).

En esta misma línea recuperamos los aportes de Garay (2016) para poner en tensión los conceptos de práctica, praxis e intervención. Desde el punto de vista epistemológico, se pone en tela de juicio el carácter instrumental que se le ha otorgado a las prácticas como mera aplicación de la teoría y se opta por la categoría ‘praxis’ para centrar la mirada en la ‘acción’ y dar lugar a la idea de entramado. En tal sentido, Guyot (2005) habla de prácticas del conocimiento, con el fin de valorar el uso que se le otorga al conocimiento y reconocer al complejo entramado de sentidos que se despliegan en él, a los sujetos involucrados y al contexto en sus diferentes niveles (macro, meso, micro). Así, volviendo a los aportes de Garay (2016), desde un punto de vista empírico, la intervención refiere a aquello que ‘se hace’ en el campo profesional mientras que, desde un punto de vista epistemológico, se la concibe como un modo de praxis, es decir, de conocimiento en acción.

Pero, tal como sostiene Azar (2017), las intervenciones se realizan desde una posición profesional dentro del campo disciplinar, del campo de problemáticas que se aborda y del espacio social recortado en el que se interviene. Se construye “a partir de una historia de formación dentro de una historia disciplinar, junto a un conjunto de creencias, con conocimientos teóricos y metodológicos (habitus), y con una determinada *illusio* sobre la intervención” (p. 105). De esta manera, para acompañar las trayectorias de jóvenes y adultxs, desde la Comisión 5 se recuperan los aportes de la OV, en particular desde la perspectiva crítica.

La misma prevé el estudio sobre las características que asumen las trayectorias de los sujetos en la actualidad. Al respecto, Rascován (2016) sostiene que éstas se han vuelto transicionales, lo que supone simultaneidad y multiplicidad de actividades, como también discontinuidad y fragmentación de los recorridos a partir

de entradas y salidas. Para el autor, las trayectorias transicionales son producto de la posmodernidad, tiempo en el que el mercado destituye al Estado como regulador de las relaciones económicas, sociales, políticas, de salud, educativas y laborales. Esto impacta en las instituciones a modo de crisis, ya que no consiguen alojar a los sujetos posibilitando su anclaje social como ocurría en la modernidad. Como consecuencia, en un escenario caracterizado por la inestabilidad y la incertidumbre, se profundizan los procesos de desigualdad y de exclusión social.

De igual manera, se recuperan los aportes de Rascován (2018) para pensar a los sujetos con los que trabajamos en el centro barrial como sujetos vulnerabilizados. La categoría sostenida por el autor remite a las modalidades subjetivas en las cuales se clausura la pregunta relativa al deseo, por encontrarse en el centro las urgencias relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas. Para estos sujetos, el proceso de elegir qué hacer en la vida supone una operatoria de anticipación que se ve fragilizada cuando lo que predomina es la lógica del instante. Se trata de sujetos que no gozan del derecho a elegir, que “son elegidos para no elegir” (p. 28) ya que sus posibilidades de planificación, de aspiraciones futuras y de pensamiento a largo plazo se ven seriamente afectadas.

Por tal motivo, desde esta práctica se propone construir intervenciones consideradas por Rascován (2016) como experiencias subjetivantes, lo que supone promover una transformación de sí en el orden de la producción subjetiva, otorgando la posibilidad de pensar, imaginar y soñar más allá de las fórmulas exitistas de la creciente mercantilización. Esta tarea resulta sumamente compleja si se consideran los sutiles y seductores mecanismos de ejercicio del poder que operan bajo el sistema neoliberal, los cuales entran a los sujetos en una lógica meritocrática. Algunos discursos que circulan socialmente y que dan cuenta de estos mecanismos suelen ser: “si querés, podés” o “si te esforzás, lo vas a lograr”. Al respecto, Bleichmar (2010) sostiene que la producción de subjetividad “ha sido regulada a lo largo de la historia de la humanidad por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismos” (p. 96). En otras palabras, se requiere producir sujetos vulnerabilizados para conservar un orden social con desigual distribución del poder. Las consecuencias aluden a verdaderos e intencionales procesos de desubjetivación que, al decir de Rascován (2016), en los sujetos se manifiestan a modo de apatía, desinterés, frustración y culpa. Por ello, desde un posicionamiento crítico de la OV, se considera fundamental trabajar sobre el funcionamiento de esta lógica ‘con’ los

sujetos, para evitar sentimientos autoatribuidos desde una responsabilidad individual y, a la vez, para construir salidas colectivas que resulten transformadoras, al menos de cierta porción acotada de esa realidad que los excluye.

Ahora bien, como sostiene Rascován (2018), para trabajar desde estos posicionamientos resulta imprescindible diseñar intervenciones de tipo sociocomunitarias que salgan a la búsqueda de aquellos colectivos vulnerabilizados con el fin de promover su visibilización y la construcción de demandas en torno a las elecciones vocacionales. Para ello se requiere de un Estado presente que garantice los derechos de las personas, a través de la creación de políticas públicas que articulen con diferentes instituciones, incluidas las provenientes de movimientos sociales, como es el caso del centro barrial Madre de la Esquina.

No obstante, teniendo en cuenta el lugar que ocupan las universidades públicas en la sociedad como instituciones y el carácter extensionista que asumen las prácticas profesionalizantes, consideramos de importancia que éstas asuman la responsabilidad de promover los derechos fundamentales correspondientes a las comunidades con las que se trabaja. Es desde este posicionamiento que se encuentra formulada la propuesta formativa de la Comisión 5.

2.3. Proceso de articulación interinstitucional

La articulación del centro barrial Madre de la Esquina con las prácticas profesionalizantes de la Licenciatura en Psicopedagogía se remonta al año 2017. El pedido explícito que motivó esta articulación fue que las practicantes participaran en uno de los espacios específicos del centro barrial: el apoyo escolar.

A partir del año 2018, tras la renuncia de la docente a cargo de dicha articulación, desde el equipo de trabajo de la Comisión 5 decidimos darle continuidad, aunque desde una mirada diferencial otorgada por la especificidad de la práctica y de la comisión; es decir, desde los aportes de la perspectiva crítica de OV, la cual interviene en las problemáticas relacionadas con la elección y realización de actividades educativas y laborales (Rascován, 2016).

Si bien el centro barrial ofrece espacios de acompañamiento a las trayectorias de lxs jóvenes y adultxs tanto en lo educativo como en lo laboral, las propuestas de intervención de la Comisión 5 referidas a las trayectorias laborales fueron receptadas parcialmente por quienes formularon el pedido explícito. Esto pudo

evidenciarse a partir de las instancias de intercambio generadas para explicitar las especificidades de la comisión, en las cuales circularon actitudes de asombro ante las propuestas y cierta insistencia en que las practicantes tenían más para aportar en el marco del apoyo escolar.

Estas actitudes y discursos nos permitieron reflexionar en torno al pedido explícito formulado desde el centro barrial y pudimos advertir que éste se encontraba atravesado por representaciones sociales (RS) sobre la psicopedagogía vinculadas con los orígenes de esta profesión. ¿Qué significa esto? Recordemos que la psicopedagogía surge alrededor de 1950 para dar respuesta a las problemáticas de ‘fracaso escolar’ en las escuelas. Es decir, los orígenes de la profesión se encuentran anudados a las problemáticas educativas y no a las laborales. Si bien en la actualidad el campo de actuación de la psicopedagogía se ha enriquecido notablemente, las RS que circulan en la sociedad sobre la misma suelen estar anudadas a los tiempos fundacionales de la profesión.

Para explicar lo antes planteado se recuperan los aportes de Abric (2001), quien comprende a las RS como formas de conocimiento elaboradas socialmente en relación con cierto objeto social. Se trata de sistemas de interpretación de la realidad que determinan los comportamientos y prácticas de los sujetos, al regular las relaciones que mantienen entre sí y con el entorno. El autor habla de objetos sociales para referirse a los objetos complejos que asumen diversas significaciones elaboradas en el marco de diferentes contextos. Las profesiones, claramente, pueden definirse como objetos sociales, pero tienen la particularidad de estar reguladas por ciertas normativas. Según la Ley N° 7619 (1987), lxs psicopedagogxs son profesionales especializadx en los procesos de aprendizajes humanos y se interviene para favorecer sus condiciones a lo largo de todas las etapas evolutivas y, por lo tanto, en diferentes campos. Asimismo, la normativa habilita a lxs profesionales de psicopedagogía a intervenir en procesos de orientación vocacional y ocupacional.

Considerando estas explicaciones, es posible inferir que las RS construidas en relación con la psicopedagogía podrán estar más o menos distorsionadas según se acerquen o se alejen de lo dispuesto por la normativa. Por este motivo, sostenemos que el pedido formulado desde la institución se encontraba atravesado por RS un tanto distorsionadas sobre la psicopedagogía ya que, si bien esta profesión se asocia con lo escolar, no se reduce únicamente a este campo de actuación. En este sentido, podría decirse que las RS distorsionadas suelen configurarse cuando

un solo elemento que hace a la significación del objeto social, se masifica o se totaliza como único. He aquí una de las características que Abric (2001) le atribuye al núcleo central de las RS, comprendido como el elemento de la representación que le otorga significación y que se caracteriza por ser resistencial. Esto explica que, aún en la actualidad, se mantenga la RS sobre la psicopedagogía asociada únicamente a lo escolar.

Continuando con esta línea explicativa, planteamos que las RS se traducen en las prácticas de los sujetos. En este sentido, si lxs actorxs del centro barrial conciben a la psicopedagogía únicamente asociada a lo escolar, pues entonces su pedido se configurará desde ese saber. Por esta razón, cuando desde la Comisión 5 decidimos dar continuidad al trabajo iniciado durante el 2017, se asumió el desafío de encarar un proceso de deconstrucción y reconstrucción de la demanda desde los aportes de la OV, proponiendo una línea de intervención vinculada al acompañamiento de las trayectorias de jóvenes y adultxs, tanto en lo educativo como en lo laboral.

2. 4. Particularidades de la intervención en cada ciclo académico

Como se explicó anteriormente, durante el año 2018 se encaró un proceso de deconstrucción y construcción de la demanda del centro barrial. Para esto, se realizaron varios encuentros con quienes habían formulado el pedido explícito, con el fin de promover ciertas resignificaciones a partir de los aportes de la OV y colaborar con el enriquecimiento de las RS sobre los campos de actuación de la psicopedagogía. Esta instancia inicial permitió el diseño de dos líneas de intervención.

La primera de ellas recuperó el pedido original, es decir, la participación de las practicantes en el espacio de apoyo escolar, cuya actividad se desarrollaba en el espacio físico del Hogar. Desde esta línea de intervención, se propuso acompañar las trayectorias educativas de lxs jóvenes y adultxs que asistían al apoyo escolar para promover la terminalidad de los estudios obligatorios. Se reflexionó sobre la importancia de este propósito al considerar que la terminalidad de los niveles obligatorios no solo posibilita el acceso a los estudios superiores, sino también a los puestos de trabajo, al ser un requisito fundamental en la actualidad. Así, se buscó promover elecciones vocacionales más libres y empoderadas, y considerar el derecho a elegir qué hacer en la vida como universal.

En el centro barrial, el apoyo escolar se organiza con una frecuencia de dos días a la semana. No obstante, no hay días asignados para cada joven o adultx, sino que ellxs asisten a uno u otro día, y alternan o combinan de acuerdo a sus posibilidades. Al tener en cuenta esta organización, se decidió que un grupo de practicantes asista los días lunes, y otro, los días miércoles, y así poder, dos practicantes, asumir el acompañamiento de un mismx joven o adultx. Para que los acompañamientos tuvieran continuidad sobre la base del proceso particular de cada sujeto, se elaboró un instrumento de registro alojado en una carpeta de Drive compartida entre todo el grupo de practicantes, cuyo uso requirió de cierta rigurosidad.

A su vez, según la situación de cada joven o adultx, los acompañamientos podían estar circunscriptos en el Programa de Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos dependiente del Gobierno Provincial o en el Plan Fines dependiente del Gobierno Nacional. En este marco, se realizaron tareas de apoyo en los procesos de lectura y escritura, orientación en la comprensión de consignas y contenidos, acompañamiento en la organización de la agenda para rendir, entre otras. Para promover aprendizajes significativos, los acompañamientos se configuraron sobre la base de las modalidades singulares de aprendizaje de cada sujeto.

Respecto a la línea de intervención vinculada con lo laboral, en los encuentros destinados al proceso de deconstrucción y construcción de la demanda se logró identificar al Galpón como espacio privilegiado para el abordaje de las problemáticas vinculadas al trabajo entre los discursos que circularon, ya que allí se desarrollan una serie de talleres de oficios. De esta manera, se planificó una línea de intervención para acompañar las trayectorias laborales de lxs jóvenes y adultxs del centro barrial, con el objetivo de promover su permanencia en los talleres de oficios.

No obstante, a través de la participación de las practicantes en dichos talleres se identificó una problemática puntual que obstaculizaba: la precarización de recursos materiales. Por ejemplo, para el taller de peluquería se requerían herramientas adecuadas (tijeras, peines, secador de pelo y planchita), las cuales presentaban costos elevados para las realidades socioeconómicas de lxs participantes. Considerando esta problemática, desde una perspectiva sociocomunitaria y de promoción de los derechos, se propuso una intervención centrada en la planificación de actividades que permitieran recolectar dinero para costear dichos materiales. Esto permitió configurar un segundo objetivo: acompañar la autogestión de los

emprendimientos de lxs jóvenes y adultxs, considerando que la obtención de los recursos materiales permitiría el desarrollo de actividades laborales.

Sin embargo, la propuesta no fue receptada por lxs protagonistas y terminó por diluirse, lo que motivó que encaremos un proceso de reflexión para construir algunas significaciones de sentido que pudieran explicar los motivos por los cuales no pudo desarrollarse la intervención. Algunas de estas significaciones tuvieron que ver con advertir que el trabajo previo realizado en torno a la deconstrucción y construcción de la demanda había resultado insuficiente para posibilitar el sostenimiento de la intervención psicopedagógica vinculada a la problemática laboral, ya que las practicantes se veían permanentemente cuestionadas en su rol.

Esto impactaba en la posibilidad de establecer vínculos transferenciales con los sujetos, requisito ineludible de toda intervención psicopedagógica. Antes de continuar, es necesario esclarecer que la transferencia alude a un concepto psicoanalítico en tanto fenómeno universal, no exclusivo de la relación que se establece entre paciente y analista. Bohoslavsky (1971) nos recuerda que se trata del mecanismo a partir del cual los sujetos actualizan, en el presente, aquellos sentimientos desplegados en las experiencias infantiles con los objetos primarios, lo que significa que vuelven a ponerse en juego en cada nuevo vínculo con cierta importancia libidinal. La psicopedagogía ha recuperado estas conceptualizaciones, aunque desde una perspectiva diferencial. A nuestro entender, incluso en las intervenciones sociocomunitarias, es necesario trabajar ‘en’ transferencia, lo que significa que algo de lo libidinal debe configurarse como sostenedor del vínculo con los sujetos. No obstante, el trabajo ‘con’ la transferencia es diferencial, ya que no se trabaja interpretándola como en los encuadres de análisis, sino promoviendo su vehiculización para con la tarea y para con el establecimiento de vínculos con los objetos vocacionales y de conocimiento.

Pero retomando la línea explicativa, es necesario destacar que las dificultades en el establecimiento de vínculos transferenciales con los sujetos del centro barrial se profundizaron, en particular, con las mujeres que participaban de los talleres de oficios. Al respecto, se pudo observar que, en parte, el motivo de esta dificultad radicó en el hecho de que las practicantes también eran mujeres: entre lxs actorxs institucionales circulaban frases como “las mujeres son jodidas con otras mujeres, son muy competitivas”. Nos detendremos un momento en este punto: desde las contribuciones teóricas de la perspectiva de género y de los feminismos, se recuperaron los aportes de Lagarde (2006) para reflexionar que las dificultades de

vinculación se encontraban arraigadas al sistema patriarcal, al proponer como mecanismo político la competencia y la rivalidad entre mujeres con el fin de generar fragmentación social en el colectivo y así sostener la supremacía masculina por sobre el conjunto de las mujeres distanciadas entre sí. En esta misma línea, teniendo en cuenta que la psicopedagogía es una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres, consideramos valioso recuperar el concepto de sororidad, comprendido como una experiencia entre mujeres para lograr relaciones positivas y alianzas políticas con el fin de eliminar las formas de opresión patriarcal y construir apoyos mutuos que permitan el empoderamiento colectivo y vital de cada mujer (Lagarde, 2006). Este concepto se torna fundamental para pensar el modo de establecer vínculos transferenciales con poblaciones de mujeres.

Pero volviendo a los procesos vinculados a la deconstrucción y construcción de las demandas, las dificultades advertidas en el desarrollo de esta línea de intervención nos permitieron reflexionar sobre la importancia de respetar los tiempos institucionales y de los sujetos. De esta manera, logramos advertir la necesidad de continuar reforzando dicho proceso, antes de avanzar en esta línea de intervención vinculada con lo laboral.

Por su parte, el año 2019 nos enfrentó a un nuevo pedido por parte de lxs referentxs institucionales, quienes manifestaron preocupación por la desarticulación que existía entre los dos espacios físicos del centro barrial: el Hogar y el Galpón.

Para comprender esto, resulta interesante realizar una descripción sobre las características que asume cada uno de los espacios. En sus orígenes, el centro barrial comenzó a desarrollarse a través del Hogar, comprendido como un espacio que acoge a las familias del barrio, con una población constituida por madres, padres, jóvenes y niñxs. El Galpón, en cambio, se distinguió como el espacio destinado a las actividades deportivas y laborales a través de los talleres de oficio. Su población se encuentra constituida fundamentalmente por jóvenes y adultxs, en su mayoría varones. A su vez, entre lxs actorxs institucionales, suelen circular discursos y RS sobre la ubicación de estos espacios en el barrio, y está el Hogar asociado a una zona más ‘peligrosa’ que la del Galpón, lo que explica que las poblaciones se mantengan fragmentadas. Considerando esta situación, lxs referentxs institucionales propusieron habilitar el espacio de apoyo escolar en el Galpón, puesto que lxs jóvenes y adultxs que allí asistían no estaban dispuestos a concurrir al Hogar, donde funcionaba el acompañamiento educativo.

Al recuperar la experiencia del año anterior, consideramos que las condiciones para sostener la línea de intervención relacionada con lo laboral no estaban garantizadas. A su vez, advertimos que el nuevo pedido de la institución resultaba valioso para estas poblaciones de jóvenes y adultxs, por lo que se tomó la decisión de profundizar en la línea de intervención vinculada con el acompañamiento educativo. A diferencia de la propuesta del Hogar, en donde el apoyo escolar estaba cubierto por practicantes y voluntarixs, en el Galpón el espacio estaría a cargo enteramente de las practicantes, lo que significaba un enorme desafío.

Desde una organización similar a la que se desarrollaba en el Hogar, se encaró la intervención de acompañamiento educativo en el Galpón. El reconocimiento y la valoración de este espacio por parte de lxs jóvenes y adultxs participantes, colaboró con su proceso de institucionalización, lo que explica que aún se sostenga en la actualidad.

Por último, el año 2020 nos encontró transitando una crisis sanitaria a nivel mundial por motivos de la pandemia del COVID-19 y sus consecuentes medidas gubernamentales de ASPO y DISPO¹. Esta situación, claramente, interpeló no solo los modos de articulación con el centro barrial, sino también los modos de hacer psicopedagogía.

Cabe destacar que, cuando se entablaron las primeras conversaciones con lxs referentxs institucionales, la preocupación fundamental giraba en torno a la crisis económica y social producida por la imposibilidad de llevar a cabo actividades laborales al estar restringida la circulación, motivo por el cual, desde el centro barrial, se estableció como prioridad cubrir las necesidades básicas de alimentación y refugio. No obstante, hacia mediados de año, se retoma la inquietud por parte de lxs diferentes actorxs institucionales en relación con el acompañamiento educativo.

Por su parte, nuestra universidad, en tanto institución formadora con autonomía, a partir de la Res. 91/2020 dispuso sostener las actividades académicas con modalidad remota. Al encuadrar esta situación con lxs referentxs institucionales, el desafío asumido durante el ciclo 2020 fue el de planificar e implementar la intervención desde la virtualidad.

1 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

Para esto, fue necesario reconocer que la crisis sanitaria, económica y social había profundizado notablemente la configuración de trayectorias transicionales que dejó al descubierto los procesos de exclusión que sufren estos sujetos en el plano educativo, en cuanto al acceso a una conectividad adecuada y a la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, en primer lugar, se realizó un relevamiento sobre la disponibilidad de días, horarios, recursos tecnológicos y conectividad con los que contaba cada joven y adultx, como también el centro barrial en el ámbito institucional, con el fin de construir encuadres de trabajo flexibles para el acompañamiento virtual, y se tuvo en cuenta cada situación particular. Hablamos de encuadres al hacer referencia a lo que Laino (2008) denomina como “el conjunto de estipulaciones, explícitas e implícitas, que por ser constantes aseguran menos interferencias en el desarrollo de las acciones (...)” (p. 4). En las prácticas profesionalizantes, éste abarca los elementos de tiempo, espacio, objetivos, marco teórico conceptual y las variantes que, tanto sujetos como practicantes, generan.

Si bien se pensó el establecimiento de encuadres desde la flexibilidad, hubo una constante diferencial con respecto a los encuadres propuestos en otros ciclos académicos: a cada joven o adultx se le asignó una practicante a cargo del acompañamiento educativo. Las dificultades en torno a esta dinámica de intervención se evidenciaron, fundamentalmente, en las situaciones en las que ni siquiera se logró establecer un primer contacto. Por el contrario, en el caso de las practicantes que lograron construir un vínculo transferencial, el trabajo personalizado unx a unx resultó sumamente favorable tanto para el sostenimiento del acompañamiento como para el avance en la trayectoria educativa. Esto nos permitió reflexionar sobre el modo de configurar la intervención una vez que retornemos a la presencialidad, aspecto sobre el cual trabajaremos en conjunto con lxs referentes institucionales, al valorar esta experiencia previa.

3. Conclusiones

Si realizamos una valoración de las intervenciones desarrolladas a lo largo de estos tres años en el centro barrial, puede advertirse, al menos, un aspecto recurrente de suma significatividad: el deseo por terminar la escuela obligatoria

circula ampliamente entre los discursos y prácticas de los sujetos que participan en el apoyo escolar cada año. Lo mismo se identificó con respecto a las trayectorias laborales en el año 2018, aunque luego no se haya sostenido esta línea de intervención.

Al respecto, es posible inferir que la discontinuidad observada en las trayectorias, como también en los procesos de acompañamiento, lejos de estar relacionada con la falta de circulación del deseo, se encuentra vinculada con los procesos de exclusión y opresión que sufren estos sujetos. Es por esto que, retomando los aportes de Rascován (2016), cada año se asume el desafío de generar intervenciones a modo de experiencias subjetivantes. Desde nuestra mirada, esto supone abordar 'con' los sujetos lo micro, lo cotidiano y lo personal como instancias necesarias para pensar los procesos de transformación y emancipación, y visibilizar los mecanismos de las estructuras opresoras patriarcales, capitalistas e imperialistas, tal como propone Porta (2016). No obstante, Freire (1985) nos advierte que la liberación implica siempre un parto doloroso en el cual se juega el nacimiento de un nuevo hombre mediante la superación del trágico dilema dual en el que se 'desea' pero, a la vez, se 'teme' pensar, decir, actuar, ser. De allí que el fenómeno de discontinuidad que se despliega en las trayectorias como en los procesos de acompañamiento (ausentismos e incumplimientos de las tareas acordadas), pueda interpretarse como una consecuencia de los procesos de exclusión y opresión, los cuales se traducen en acciones resistenciales por parte de los sujetos, también evidenciadas de manera recurrente.

Ahora bien, en lo que refiere a las prácticas profesionalizantes, desde la propuesta formativa de la Comisión 5 asumimos el desafío de promover experiencias subjetivantes también para lxs estudiantes, al entender que este campo formativo supone experiencias que aproximan "(...) al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida y, de este modo, permiten el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de 'sí mismo' como 'otro'" (Andreozzi, 2011, p. 101). En este marco, la comisión asume un papel central: se trata de instancias semanales en las cuales se acompaña a las practicantes en la planificación de los encuentros, en la construcción de emergentes a partir de aquello que se registra como recurrente y en la reflexión sobre los modos de intervenir.

En este marco, cabe aclarar que las practicantes suelen estar atravesadas por RS en torno a ciertos objetos sociales relevantes para el trabajo con los sujetos del centro barrial, tales como la 'pobreza' y el 'consumo problemático de sustancias'.

Desde las RS de las practicantes, estos objetos sociales suelen asumir significaciones con cargas de valor asociadas a la peligrosidad, a la violencia y a la criminalización. Retomando el concepto de RS, si consideramos que éstas se traducen en las prácticas de los sujetos, resulta fundamental problematizarlas para evitar que se traduzcan en los modos de intervenir, tarea que se lleva a cabo desde la covisión.

Asimismo, desde estas instancias se acompaña en la instrumentalización de los fenómenos contratransferenciales que se despliegan en toda intervención. Lxs profesionales y practicantes, en tanto sujetos, también despliegan lo transferencial en sus vínculos. Esto puede interferir negativamente en la intervención cuando, en el marco de las modalidades vinculares del sujeto, se refuerzan posiciones subjetivas sobre las cuales se está pretendiendo promover cierta transformación. Por este motivo, desde los espacios de covisión, consideramos fundamental acompañar a las practicantes en los modos de instrumentalizar la contratransferencia, lo que implica reconocer aquellos sentimientos que se ponen en juego en los vínculos con el fin de evitar su actuación en el marco de la intervención, sin que ello implique destituirlos necesariamente. En este sentido, cuando las practicantes se enfrentan ante situaciones en las cuales los sujetos del centro barrial despliegan discontinuidades en los procesos de acompañamiento, suelen generarse sentimientos de frustración y de culpa entre las practicantes. Al respecto, la covisión permite resignificar estos sentimientos y evitar su actuación a través de la construcción de lecturas colectivas que consideren las características que asumen las producciones subjetivas y las trayectorias que despliegan los sujetos del centro barrial.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, consideramos fundamental revalorizar a la covisión como eje vertebral de las propuestas formativas de las prácticas profesionalizantes en psicopedagogía, por ser la instancia que nos posibilita reflexionar. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de ‘reflexión’? En términos de Schön (1992), se trata de una forma de pensamiento práctico que debe actualizarse tanto en la acción profesional como también en la reflexión que ésta provoca. Es en este sentido que se asume el desafío de formar profesionales reflexivos.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Andreozzi, M. (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5), 98-115.
- Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar en Gómez, S. (comp.) *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. (pp. 105-133). Brujas.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.
- Bohoslavsky, R. (1971). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión.
- Familia Grande Hogar de Cristo (2019). *Los centros barriales. Una estrategia comunitaria para acompañar la vida* [Archivo PDF]. <https://hogardecristo.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/FGHC-CB-DocumentoUnidad.pdf>
- Ferrero, B. (2018). Nuestro lugar en el barrio. En Familia Grande Hogar de Cristo. *Compartir la mirada en familia. Primer encuentro de centros barriales de la Familia Grande Hogar de Cristo*. Santa María.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*. 13(2), 72-80.
- Guyot, V. (2005) Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9(1), 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Lagarde, M. y de los Ríos. (2006). Pacto entre mujeres. Sororidad. *Aportes para el debate. Coordinadora Española para el lobby europeo de mujeres*. (18), 123-135.
- Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Pilquen, Sección Psicopedagogía*. (5).
- Ley N° 7619 de 1987. Psicopedagogía. Normas para el ejercicio de la profesión. 27 de noviembre de 1987. B. O. 9 de diciembre de 1987.
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (10 de octubre de 2018). *Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo*. <https://www.cancilleria.gob.ar/es/institucional/patrimonio/archivo-historico-de-cancilleria/movimiento-de-sacerdotes-para-el-tercer>
- Pastorales Sociales. Arquidiócesis de Córdoba (30 de agosto de 2019). *Hogar de Cristo. Centro Barrial Madre de la Esquina*. <http://www.pastoralessocialescba.org.ar/hogar-de-cristo/>
- Porta Fernández, P. (5-7 de diciembre de 2016). “*Todo el poder a los cuerpos*”: Procesos de subjetivación y empoderamiento a partir del cuerpo como “lugar” en “*Casa Grande & Senzala*” de Gilberto Freyre. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Rascovan, S. (2016). *Orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.
- Rascovan, S. (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Noveduc.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Cita sugerida: Achával, L., Cicerone, A. P. y Acosta, V. S. (2021). Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias. *Investiga+*, 4(4), 161-201. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf