

# IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN: ANÁLISIS DE DOS CASOS

## IDENTITY FROM GUIDANCE PERSPECTIVE: ANALYSIS OF TWO CASE STUDIES

Valenzuela, Viviana<sup>1</sup>; Aisenson, Gabriela<sup>2</sup>; Duarte, M. Eduarda<sup>3</sup>

### RESUMEN

En la actualidad, los temas de Orientación se presentan más complejos que los de antaño. Las teorías que se utilicen para comprenderlos y abordarlos, deben ser más complejas y abarcadoras, considerando los procesos que ocurren de manera interrelacionada entre el individuo y el entorno. El presente artículo se desprende de una investigación que busca comprender como construyen su identidad y sus proyectos de futuro, jóvenes que asisten a un programa de Orquestas Infanto-Juveniles. Se utiliza el Estudio de Caso para analizar las situaciones de vida de dos jóvenes desde la teoría de la "construcción de sí" (Guichard, 2009). La teoría integra variables sociales, cognitivas y dinámicas, emociones y acciones, evidenciándose como una teoría sólida y abarcadora para comprender los procesos en juego en la interrelación Identidad y Futuro. Se reflexiona sobre las Orquestas como "instituciones orientadoras", que facilitan el desarrollo de procesos de reflexividad que permiten construir Identidad y Futuro.

### Palabras clave:

Identidad - Jóvenes - Estudio de caso - Psicología de la Orientación - Futuro - Construcción de sí - Formas identitarias

### ABSTRACT

The themes of guidance are now more complex than in the recent past. Consequently, the theories applied to understand and address guidance are more complex and comprehensive, considering the processes that occur in an interrelated way between the individual and the context. This article is centered on research that intends to understand how young people who attend a program of Child and Youth Orchestras construct their identity and their future projects. Two case studies are presented in an attempt to illustrate life themes of two young people; the theoretical support is based on "self-construction" theory (Guichard, 2009) integrating social, cognitive and dynamic variables, emotions and actions, as a comprehensive theory, in a better understanding of the interrelation processes between Identity and Future. Concluding, some reflections about the importance of the Orchestras seen as "guiding institutions", that means facilitators of the development processes interlaced identity and future are presented.

### Key words:

Identity - Youth - Case studies - Guidance Psychology - Future - Self construction - Identity forms

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. E-mail: vivianavalenzuel@gmail.com

<sup>2</sup>Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional.

<sup>3</sup>Universidad de Lisboa.

## Introducción

En el mundo contemporáneo de las sociedades occidentales, los temas y las preguntas relacionadas a la orientación se presentan con mayor complejidad y diversidad que en épocas anteriores. Hace ya algunas décadas, asistimos a una reconfiguración de las instituciones sociales, que ha resultado en una flexibilización de los esquemas interpretativos y valores normativos, dejando al individuo cada vez más librado a sus propias asunciones y valoraciones personales. Estamos inmersos en una modernidad en donde las instituciones, organizaciones y sistemas de creencias no hacen a tiempo a solidificarse (Guichard & Pouyaud, 2015). En este marco de incertidumbres con respecto al mundo circundante y a sí mismo, el individuo parecería encontrarse solo frente a la tarea de afrontar la construcción de su proyecto y de su identidad. Sin embargo, estas tareas son tareas sociales y que se sostienen desde la red de Instituciones que hoy se ofrecen como soportes para que las personas puedan desplegarlas.

Proyecto e Identidad entablan una relación dialéctica, que es fundamental comprender desde teorías que asuman como premisa la complejidad e integren visiones de distintas disciplinas. En Orientación, sostener una visión holística (Duarte, 2009; 2017a; Savickas, et al., 2009), colabora en la comprensión de las problemáticas del sujeto de una manera más compleja y cercana a las vicisitudes de nuestros tiempos. Se considera que el individuo está preocupado por el sentido de su vida (Duarte, 2017b; Guichard, 2013a; Guichard, 2013b), el cual excede los contextos formativos y laborales e integra todos los otros contextos en los que la persona participa. El concepto de proyecto que se sostiene desde los enfoques actuales en orientación, entendido como herramienta subjetiva para afrontar las transiciones (Aisenson, et al., 2015), nos permite acercarnos a esta relación entre identidad y futuro de forma menos normativa (Aisenson, Legaspi & Valenzuela, 2018) y más cercana a la complejidad.

En el presente trabajo se analiza el caso de dos jóvenes que asisten a un Programa de Orquestas Infanto-Juveniles<sup>1</sup> (Valenzuela y Aisenson, 2016; Valenzuela y Aisenson, 2017). Se aborda la relación entre la construcción de identidad y la construcción de proyectos de futuro a partir de la teoría de la “construcción de sí” (se faire soi, Guichard, 2009), buscando profundizar en el concepto de identidad desarrollado por el autor, particularizando en las nociones de Sistema de Formas Identitarias Subjetivas y en los procesos reflexivos que promueven la construcción de la identidad: reflexividad dual y ternaria. Se ha elegido esta teoría dado que brinda un marco conceptual sólido para comprender la interrelación entre identidad y proyec-

to y permite operacionalizar algunos constructos para el análisis.

Finalmente se reflexiona sobre los contextos de Orquesta, como dispositivos sociales orientadores que permiten exploración y toma de compromiso en los jóvenes (Bosma & Kunnen, 2001; Marcia, 1966), consolidándose como soportes importantes para estos grupos de jóvenes en sus situaciones vitales.

Profundizar en marcos teóricos sólidos es fundamental en términos de poder analizar y comprender las situaciones de los diferentes individuos (y colectivos sociales) y diseñar intervenciones acordes a sus necesidades.

## Marco Conceptual

La metáfora de la “modernidad líquida”, caracteriza esta nueva época en la cual las pautas y configuraciones ya no están determinadas o ya no resultan evidentes para el individuo: “salimos de la época de los “grupos de referencia” preasignados para desplazarnos hacia una era de “comparación universal” en la que el destino de la labor de construcción individual está endémica e irremediablemente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios” (Bauman, 2000:13). Para los miembros de una sociedad dada, abundan las posibilidades para actuar en los distintos escenarios. Estas opciones para actuar pueden ser contrapuestas e incluso contener mandatos que se contradicen entre sí. Finalmente, estas opciones cambian antes que puedan consolidarse en hábitos y en rutinas determinadas, denotando una cualidad de fluidez, movilidad y fugacidad.

Asimismo, el concepto mismo de individuo o esencia personal está en crisis: hoy hablamos de individuo plural y múltiple. Al decir de Gergen (1991), “saturado” por la multiplicación de las relaciones e intensificación de los intercambios, la sujeción a nuevos estilos de vida y pautas de relación, y “colonizado” por motivaciones, pensamientos, actitudes de los muchos otros individuos circundantes y que hasta pueden ser contrarias entre sí, poniendo en duda la coherencia de la propia mismidad en ocasiones cada vez más frecuentes. Estamos en presencia de un individuo que no puede ser “solidificado” a partir de tests de personalidad, cociente intelectual, valores de vida inmutables y que por el contrario se lo considera flexible, autodeterminable, capaz de reflexionar y tomar nuevos rumbos.

Curioso es que esta “libertad” y “autonomía” se transforma en una “imposición”. Lejos de guiarnos por nuestra propia imaginación o propia voluntad sobre como definirnos o construir nuestras vidas, la individualidad se transforma en el deber universal y el individuo se haya compelido a “ser individuo” (Bauman, 2005) y construir su “propia” identidad. La reflexión sobre el futuro como categoría temporal, también se ha transformado en un imperativo. Contar con un proyecto de vida es considerado un indicador de bienestar y de salud. Su elaboración implica un proceso de subjetivación; significa anticipar un lugar en el mundo que sea valorado y que tenga sentido, adjudicarse la posibilidad de generar cambios e imaginar nuevas inserciones (Aisenson, Legaspi y Valenzuela, 2018). Entre los impera-

<sup>1</sup>Se registran proyectos similares a lo largo de todo Sudamérica, con el “Sistema” de Venezuela como referente de peso para todos los proyectos. El Sistema creado por José Abreu (2009); , tiene como objetivo utilizar el arte como un instrumento para el desarrollo de los niños y jóvenes, estableciéndose como un “modo de derrotar la pobreza” (Abreu en Baker, 2016). En la película *Tocar y Luchar*, (Arvelo, 2006) se puede apreciar la experiencia del Sistema.

tivos de “moda” en el mercado, el sujeto debe aprender a convivir con la incertidumbre y adaptarse con flexibilidad a los cambios, muchas veces sin tener claves sobre las que sobrellevar tan titánicas tareas.

A los enfoques actuales que investigan y analizan la construcción de la identidad o subjetividad se los ha denominado constructivistas o construccionistas (Guichard & Pouyau, 2015; Richardson, 2004; Young & Collin, 2004) poniendo el acento en dos aspectos fundamentales: que los diálogos e interacciones sociales son fundamentales en la construcción de la subjetividad y que las narrativas de vida permiten a los individuos autodeterminarse y determinar sus perspectivas de futuro. Estas teorías tienen como premisas que el sujeto humano debe ser visto como menos estable y monolítico que en el pasado, que se encuentra en búsqueda de darle coherencia y sentido a su vida, y que el diálogo mediatiza sus relaciones con los otros seres humanos, siendo la base de la construcción de la identidad.

Retomando la idea que fue planteada en la introducción, hoy en día las cuestiones relacionadas a la orientación resultan diferentes que en momentos anteriores, en virtud a la complejidad de este individuo, que se relaciona con un mundo circundante también complejo. En el mundo actual, las personas requieren examinar y analizar todos los aspectos de su vida, y fundamentalmente el por qué o para que de su existencia, es decir: ¿qué es lo que hace que la vida tenga sentido?. La pregunta de Guichard (2018) apunta a esta idea: ¿desde qué vida activa de trabajo puedo dar sentido a mi experiencia de vida?. La idea más profunda desde donde sostiene esta pregunta interpela a las finalidades mismas de la orientación, persiguiendo la respuesta a este interrogante más trascendental: ¿Cómo podemos desarrollar sociedades más justas, que permitan a las personas construirse a sí mismas y desarrollarse más humanamente, para sí y para con las otras personas?.

### **La construcción de la Identidad**

El estudio de la identidad es abordado por múltiples disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas el psicoanálisis, distintas ramas de la psicología, la antropología, la sociología, entre otras. En una integración de la bibliografía a partir del análisis de las teorías de diversos autores, Bosma y Kunnen (2001) distinguen dos tipos de modelos principales:

- Los modelos por etapas, en el que el proceso de desarrollo de la identidad implica cambios de un status a otro, una *progresión de etapas* normativas.
- Los modelos que refiere a distintos caminos posibles en el que el desarrollo de la identidad puede conceptualizarse en término de *distintas trayectorias*. Si bien este modelo no es contrapuesto al anterior, tiene implicaciones distintas dado que el acento está puesto en los factores y procesos que explican las diferencias entre los individuos en sus trayectorias de desarrollo.

En este escrito, se toma dentro de los modelos que se focalizan en las diferencias individuales o que consideran caminos personales, la teoría de la “construcción de sí” (se faire soi- Guichard, 2009). En términos generales, la teoría se centra en el proceso de auto-construcción, en las relaciones que existen entre la estructura macro de la sociedad y la diversidad de sistemas identitarios de los individuos, abriendo espacio para la diferenciación de las identidades individuales. Concretamente, esta teoría precisa la identidad como un sistema dinámico de formas identitarias subjetivas.

El concepto de forma identitaria subjetiva (FIS) es el concepto central de la teoría y apunta a describir un sí mismo que la persona construye y actúa, ha construido y ha actuado o espera construir o actuar en un determinado contexto (Guichard & Pouyau, 2015). “Se define como un conjunto de

1. formas de ser y actuar (que generalmente corresponden a un guión de acción y están relacionado con el conocimiento, el saber hacer, el saber como ser, o modos de pensar)
2. formas de interactuar y de dialogar con objetos y con otros
3. formas de relacionarse consigo mismo (que llevan a la construcción de una generalización de las auto-observaciones, a creencias de autoeficacia, sentimientos de auto-determinación, cierta autoestima, etc. en un determinado escenario” (Guichard & Pouyau, 2015, pp 96).

En tanto que la persona interactúa en más de un escenario y en una perspectiva de tiempo, esta idea se complejiza. Permite considerar que estas FIS pueden ser múltiples, tanto en lo referido a los diversos escenarios en los cuales la persona se desarrolla, como en los diferentes momentos de su vida -incluyendo aquellas relacionadas con las expectativas futuras-, y que en muchos casos pueden no ser consonantes entre sí. A este complejo conjunto de formas identitarias subjetivas lo denomina Sistema Dinámico de Formas Identitarias Subjetivas (SFIS).

El modelo tiene en cuenta tres perspectivas: social, cognitiva y dinámica. La perspectiva social da cuenta que el individuo dispone de una oferta identitaria que corresponde por un lado a categorizaciones sociales existentes en una sociedad dada y por otro, a modos biográficos de relación con esas categorías: por ejemplo un individuo puede verse en relación a una categoría estando en un contexto (trabajador), y a otra cuando cambia de contexto (alumno/hijo, etc.). Desde una perspectiva cognitiva, la teoría asume que los sujetos no se impregnan de manera pasiva de estas categorías sino que se produce una elaboración cognitiva de ellas, adaptando elementos de esta oferta identitaria a sí mismos. La perspectiva dinámica incorpora dos procesos reflexivos que intervienen en la construcción de sí: uno de ellos permite al individuo unificar la propia experiencia en pos de una perspectiva desdada de sí y el otro corresponde a la posibilidad de descentración de la propia experiencia para analizarla desde un punto de vista externo (Guichard, 2009).

Profundizando un poco más en estos procesos, se puede decir que la reflexividad “dual” refiere al proceso de relación de uno con uno mismo en virtud a un ideal a alcanzar producto de las identificaciones con otros, roles, modelos o grandes ideales, y es un factor estabilizante de las FIS de la persona, en tanto que unifica en función a una perspectiva deseada de sí. Por su parte, la reflexividad “terna-ria” es un proceso indefinido de reinterpretación y de construcción de perspectivas futuras potenciales. Permite distanciarse de sí mismo, de las experiencias pasadas y presentes y de las expectativas de futuro cristalizadas y entrar en un continuo proceso de autointerpretación, en función a una polifonía de resonancias de diferentes otros que permiten la apertura a estas potenciales perspectivas de futuro. Este tipo de reflexividad se desprende del concepto de persona descripto por Pierce y desarrollado por Jacques (en Guichard & Pouyaud, 2015) que considera que una persona es intra-individual y supra-individual o interpersonal, en continuo diálogo que articula el YO- el TU y el EL/ELLA. “Las personas combinan estas dos clases de reflexividad en diferentes formas mientras diagraman, definen o especifican sus perspectivas de futuro” (Guichard & Pouyaud, 2015:92). A la luz de las conceptualizaciones de esta la teoría descripta, analizaremos dos casos de jóvenes que participan de un proyecto de Orquestas Infanto- Juveniles.

### Metodología

Este trabajo se enmarca en la investigación “Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro”<sup>2</sup>. Desde una aproximación cualitativa, con un enfoque etnográfico (Duarte & Cardoso, 2015; Guber, 2014; Hammersley & Atkinson, 1994), utilizando como técnicas la entrevista en profundidad y la observación participante, se explora la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóvenes de sectores sociales vulnerados que han transitado por la propuesta del Programa de Orquestas Infanto-Juveniles. El objetivo central de la investigación es indagar los sentidos que adquiere la participación en dichos espacios y como se integran en la experiencia de vida.

Para la elaboración de este artículo, se seleccionaron del corpus de datos, dos casos de jóvenes que forman parte de las Orquestas: N (varón, 17 años) y W (mujer, 15 años). El estudio de caso es aquel que parte de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado (Stake, 1994:236).

El estudio de caso permite al investigador entender fenómenos profundos de la vida real, en el contexto mismo de producción (Ali, Yang, Button, & McCoy, 2012). A diferencia de los contextos experimentales, esta aproximación

<sup>2</sup>Jóvenes en Orquesta: construcción de identidad y de proyectos de futuro. Directora: María Eduarda Duarte (Universidad de Lisboa, Portugal); Codirectora: Gabriela Aisenson (Universidad de Buenos Aires); Consejera de Estudios: Susana Seidmann (Universidad de Buenos Aires). Beca UBACyT 2014-2019, Directora: Gabriela Aisenson.

se utiliza cuando el investigador no tiene ningún tipo de control sobre los eventos de comportamiento o contextuales, sino que está interesado en estudiar el fenómeno en su ambiente natural (Yin, 2008).

Entre los diferentes propósitos para la utilización de estudio de caso, se considera en esta oportunidad un uso *instrumental de estudio de caso*, en tanto que su examen nos permitirá un mejor entendimiento de los temas de interés ó refinamiento de las teorías en cuestión (Stake, 1994).

Los casos seleccionados fueron analizados en profundidad, identificando los temas relevantes para los sujetos, tanto desde el contenido de la narración como desde los recursos verbales y no verbales utilizados para dar expresión a dichos contenidos. Se consideraron, entre otras, la estructura de la narración, los roles sociales de los protagonistas, las estrategias argumentativas, la construcción de la imagen, las metáforas (Wagner y Wodak, 2006). A los efectos del análisis, cada entrevista se consideró como una configuración de enunciados, que contiene tres elementos: contenido temático, estilo y composición, vinculados indisolublemente entre si (Bajtin, 1982). Se puso particular atención a las modalidades discursivas de los jóvenes, centrándose el análisis en las diferentes formas identitarias identificadas, en cada uno de los tiempos, pasado, presente y futuro.

### Resultados

#### *El caso N y la mirada desde la teoría de la “construcción de sí”*

N es un joven de 17 años. Asiste a la Orquesta desde hace 6 meses. Comenzó a participar dado que su hermana, que hacía más de un año que tocaba el violín en el proyecto, le comentó de qué se trataba y a él le gustó la idea. A lo largo de la entrevista profundiza en los motivos para acercarse a la orquesta, y la decisión se enlaza a la situación de haber quedado “libre” en el club de fútbol en el que jugaba, por un problema que tuvo con el director técnico del equipo. Podemos decir que la FIS central de N es la de “futbolista”. Juega al fútbol desde los 5 años, ha jugado en diferentes clubes, algunos de ellos destacados en ese deporte y es lo que más le gusta hacer. Siguiendo la conceptualización de Guichard, la FIS futbolista organiza actividades (por ejemplo, cambios de escuela que ha hecho en función a días y horarios de entrenamiento), estrategias (seguir entrenando por su cuenta para estar en forma para la pretemporada), valores (sacrificio: no poder salir, cuidarse en las comidas, entrenar arduo), emociones (deseo, alegría, tristeza) y genera guiones comunicacionales (formas de relacionarse con los otros<sup>3</sup>). N sostiene esta FIS a futuro en la expectativa

<sup>3</sup>Al principio de la entrevista desconocía la relación de N con el fútbol. Ante la pregunta de apertura, él comenzó a desarrollar varios temas enlazados: su modo de hablar, la cadencia, y ciertas palabras utilizadas me trajeron a la mente las respuestas breves en tiempo, pero llenas de palabras de los futbolistas en las entrevistas que les hacen los periodistas en la cancha luego del partido y antes de volver al vestuario, que dan cuenta de una “manera de hablar prototípica” de los jugadores de fútbol.

de retomar la relación con un club en el verano.

Sin embargo, N también participa en otros contextos, que presentan otra "oferta identitaria" a partir de la cual construir formas identitarias. La de ser artista ó músico por ejemplo, es una categoría que la participación en la orquesta ofrece pero con la cual sin embargo él no se identifica. En palabras de N: *"aprendí bastante la verdad que seguiría viniendo. Yo creo que estar con la trompeta (piensa)... la verdad que hay bastantes artistas (en la orquesta) muy buenos... y es hermosa la orquesta [...] yo creo que hay muchos chicos que tienen un gran futuro [...] y que si siguen viniendo van a llegar muy lejos tocando"*. La cita muestra que ni en presente ni en futuro aparece en primera persona el ser músico o el tener futuro en la orquesta, denotando que la FIS músico sería secundaria. En pasado, las referencias a la música también se organizan desde su FIS central: ante la pregunta si había hecho algo de música antes, responde: *"no, nunca. Hacer esto fue algo nuevo. Antes o tocaba los bombos o algo, hacía como los sonidos de la cancha, imitaba algo así. Siempre me gustó tocar algo como hobby"*. Asimismo, resultaría lógico que no logre identificarse con ser músico, puesto que músico y futbolista aparecen como FIS contradictorias en términos de las actividades que se necesitan para alcanzar los objetivos. Al respecto, por mencionar dos ejemplos, destaca que para llegar lejos en la orquesta hay que practicar mucho y que en épocas de entrenamiento, él no podía ir los sábados al ensayo porque jugaba los partidos.

La diferenciación entre metas-hacer y metas-ser (Bourdrehien et al. en Guichard & Pouyaud, 2015) permite distinguir la capacidad de involucrarse en el compromiso de cumplir ciertas metas, a partir de la jerarquía de las mismas. Así las metas de identidad (metas-ser) promueven el logro personal a partir de alcanzar una acción tras otra (metas-hacer). En el caso de N la meta-ser *"yo quiero ser uno de los chicos que está en algún club y aprovecharlo a full"* integra muchas metas-hacer, o sub-metas: no ir a muchos cumpleaños, no salir a bailar, cuidarse, comer mucha fruta, venir a la orquesta a sostener la espera.

Frente a la idea del autor sobre las preguntas centrales de orientación en el mundo contemporáneo, que se relacionan con temas esenciales del ser humano, hay una principal que podría expresarse de esta manera: *¿Como enfrentar cada una de las transiciones que marcan el curso de mi vida?* N se encuentra finalizando la secundaria, transición psicosocial (Parkes, 1971; Scholssberg, 1981) en general relevante para cualquier joven, sin embargo la que aparece como transición que desencadena más emociones (fundamentalmente incertidumbre y ansiedad), pensamientos y acciones, es la de haber quedado fuera del club, que atenta contra la FIS central presente y futura de ser futbolista. Al respecto plantea Guichard que algunas transiciones psicosociales traen modificaciones grandes al SFIS, sin embargo otras tienen un impacto menor, y sólo promueven la transformación de una o varias FIS. Observamos que, para N, la participación en la orquesta le permite construir una FIS que acompaña el proceso de transición entre el futbolista que fue y el que aspira a ser. Su auto presentación permite vislumbrar este sentido: *"Soy N, tengo 17 años,*

*estoy en una etapa muy linda que es la de tocar trompeta en una orquesta que son bastante unidos y los chicos siempre vienen como para venir a aprender. Ellos optan por venir a aprender antes que estar boludeando en la casa, durmiendo o mirando tele que haciendo eso no llegas a nada. Venir un sábado, un hermoso día, a tocar la trompeta es lo mejor que hay..."*. Nuevamente no se apropia de esta imagen, la de ser músico. Para N, venir a la orquesta y tocar la trompeta es algo que le gusta y que forma parte de un contexto de

Tiempo Libre, un "hobby" en sus palabras, y podríamos decir, incorpora un compás de espera que permite sostener el proceso de reinterpretación de su FIS central.

Como hemos visto, el SFIS no es estático, sino que se modifica a partir de las experiencias de la vida de la persona, conectado a las actividades y a las interacciones, y por ejemplo en un momento de la vida puede una de ellas ser central y luego volverse más periférica a partir de nuevas actividades, interacciones o interlocuciones. Las FIS de futuro que juegan un rol central en las personas y que no son satisfechas, no se descartan sino que son reinterpretadas a partir de las experiencias actuales de las personas y a partir de algunas actividades en las cuales están involucradas. A la vez, algunas FIS del pasado dejan marcas en el presente, al ser integradas o reinterpretadas en temas de vida (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979; Savickas, 2005) o valores (Super, Sverko & Super, 1995) dentro del marco de las expectativas actuales. *¿Qué es lo que genera este dinamismo en el SFIS, y por ende la construcción identitaria? La tensión y los diversos modos de combinarse de los dos tipos de reflexividad mencionados en el primer apartado y que constituyen el sí mismo, de las cuales una de ellas es un factor estabilizante, de permanencia y continuidad y la otra un factor de reinterpretaciones constantes, de cambio y creación. El autor, basándose en teorizaciones de Erikson y Lacan (En Guichard & Pouyaud, 2015) sintetiza la reflexividad dual como ese modo de relacionarse consigo mismo que integra las experiencias presentes y pasadas en función a identificaciones o ideales y en virtud a unas expectativas sobre sí mismo ligadas al futuro: el yo como objeto desde el punto de vista de un ideal que se desea alcanzar. Como hemos advertido, el ideal de futbolista unifica toda la experiencia de N, organizando las interpretaciones sobre sí mismo y sobre el mundo, sobre aquellas actividades que son deseables y las que no, sobre los sentidos del trabajo y del tiempo libre. La reflexividad ternaria, que involucra un punto de vista externo y que permite diálogos interpersonales, promoviendo así procesos de reinterpretación constantes sobre la propia experiencia permite abrir así, nuevos futuros posibles. Al respecto, un ejemplo de este tipo de reflexividad se vislumbraba en sus diálogos interpersonales, en una racionalización que construye a partir de haber quedado libre en el club, (y por que no decir, promovida por la entrevista como espacio de orientación): justifica la situación, como algo que tenía que pasar para que el aprendiera a tomar una actitud diferente frente a las indicaciones de los técnicos. En sus propias palabras: *"yo me decaía mucho cuando no me citaban, me caía mucho. Y me sentía mal. Pero la verdad me di cuenta recién ahora que**

*si a vos no te citan eso tenés que dar el doble para que cuando venga el partido ya te citen. Pero bueno lo sentí recién ahora y capaz que también pasó por eso, que yo haya quedado libre, capaz que pasó por eso también”.*

Otra FIS secundaria que aparece en el relato tiene que ver con ser estudiante. La FIS presente, en relación a estar terminando la secundaria, conlleva sentimientos de autoeficacia (*“me fue bien”, “no me llevé ningún materia, ... también fue por voluntad mía, porque yo sentía que era el último año y no debía llevarme ninguna materia”*) y de competencia para *“relacionarse con gente nueva”* (tiene que ver con que N cambió varias veces de escuela en función a los requerimientos de los clubes en los que jugaba), aunque sin embargo *“no le gustó estudiar”*. A futuro, el estudiar aparece forzado y como la opción en caso que no pueda incorporarse en un nuevo club: *“...voy a intentarlo de nuevo (entrar en un club) porque todavía hay tiempo. Y bueno, si no se da el año que viene voy a tener que ponerme a estudiar y bueno... continuar con otra cosa, no?”*. Sus reflexiones respecto al estudio futuro fluctúan, por momentos se anticipa como estudiante y al momento la desestima como imagen de sí: *“hay que elegir otra etapa, viene la facultad.. se viene una etapa nueva”* y cuando se indaga a que se refiere con esa etapa nueva, la relaciona con el club y no con la facultad, con estar *“yendo al gimnasio, corriendo poniéndome en forma para empezar la temporada en algún equipo”*. Acota que verse estudiando y luego trabajando es algo que no va a *“disfrutar”*.

La FIS trabajador aparece más ligada al futuro, se asocia con *“ayudar”* a un amigo en la panadería con el reparto, para tener *“su plata para comprarse lo necesario”*. En el presente el *“ayudar”* al hermano a construir su casa (junto con su papá) también puede enmarcarlo como FIS trabajador. También lo asocia a su FIS central de esta manera: *“jugar a la pelota es el trabajo más lindo que hay”*.

En el contexto de la familia se observa un gran apoyo, desde el hermano (que antes jugaba a la pelota, que le da consejos) y fundamentalmente el padre (que le enseñó a jugar, que lo acompaña a todos lados, que le permite no tener que trabajar y poder dedicarse al fútbol) y han incentivado su rol como futbolista. En el estudio de las emociones y el desarrollo de la carrera se ha demostrado el papel que juegan las emociones positivas en la posibilidad de construir narrativas valoradas de presente y futuros. Young, Paselikho & Valach (1997) han mostrado que las construcciones y metas conjuntas (entre padres e hijos) se asocian con sentimientos mutuos de satisfacción derivados de la evaluación positiva de sí mismo, de los otros y del proceso, y que pueden funcionar como estrategias para influenciar la conducta de diálogo entre ellos y de metas conjuntas y sentidos compartidos. La asociación de la emoción con la acción es entonces una consecuencia de ello: en acciones intencionales, dirigidas por metas, las emociones pueden ser vistas como una forma de auto regulación, que energizan los objetivos y contribuyen a mejorar las acciones que las personas realizan.

### **El caso W a la luz de la teoría**

W tiene 15 años. Asiste a la Orquesta desde hace 7 años. Comenzó a participar a partir de la experiencia de sus hermanos, quienes conocieron la orquesta antes que ella porque su mamá los llevo y cuando ella *“ya tenía la edad para estar”* se anotó en violín: *“primero quería guitarra, porque yo ya sabía tocar, ya me salían las canciones porque tengo la facilidad de sacar de oído y rápido y sé tocar la guitarra [...]pero como no había en ese tiempo tuve el violín y ahí... ahí ya me gustó el violín...”*. La cita muestra la autoeficacia frente a distintas cuestiones musicales, que aparecen en la entrevista como heredadas de una *“familia de músicos”*, en palabras de W: *“mi papá si es músico, gracias a él somos todos músicos, el tiene una banda cristiana de cumbia y toca la guitarra y canta”*. Desde la Teoría Social Cognitiva en orientación (Lent, Hackett & Brown, 2004), se entiende que la autoeficacia, en tanto refiere a la confianza que poseen las personas en sus habilidades para realizar exitosamente una tarea o grupo de tareas determinadas, es una variable que ayuda a explicar la iniciativa, perseverancia y éxito en un determinado curso de acción. W agrega que *“vamos a la iglesia, ellos son... cantan, yo también canto, somos todos músicos así, y mi hermana estaba en el coro y mi hermano también”*. Se desprende del relato que las FIS centrales de W son la de *“músico”* y *“creyente”*, ambas construidas en el entramado del contexto familiar y al parecer compartidas con todos los miembros de la familia. La vida en la iglesia, con sus valores y reglas, estructura gran parte del tiempo de W, y también orienta la toma de decisiones en diversos ámbitos de su vida. El principal es el de tocar un instrumento y cantar, pero otros también relevantes aparecen con recurrencia en el relato: *“cuando tenga la edad de ponerme de novia, ahí si me voy a poner de novia [...] cuando tenga más mentalidad [...] hay una regla en mi iglesia [...] para que sepan lo que va a hacer y sepan la mentalidad que van a tener para ponerse de novios a los 18 las chicas y los varones”*. Ella esta viendo a un chico, y si bien están la mayor parte del tiempo juntos, aún no tiene autorización de su familia -encarnando valores de la iglesia- para *“ponerse de novia”*, o podríamos decir, nominarlo como novio.

Las FIS secundarias que aparecen en su narrativa son *“estudiante”* y *“trabajadora”*. Respecto al ser *“estudiante”*, aparece en presente el sentido de ir a la escuela muy ligado a lo social, a estar con sus compañeros, a hacer amigos, *“a veces prefiero ir a la escuela en vez de quedarme en casa porque... re aburrida en mi casa” [...] me gusta ir a la escuela porque ahí me río todo el día, aparte que digo yo pavadas y se rien, también está bueno”*. En pasado, a partir de haber repetido, el sentido se encuentra asociado a la vagancia, *“no me puse las pilas, o sea deje de hacer la tarea, no quería hacer nada, estaba vaga”*

En este punto, me interesa hacer una reflexión con respecto a la atribución que hace W a sus características personales o situacionales (*“no me puse las pilas, estaba vaga”*), como causa del vínculo complejo que tiene con las materias en la escuela y que la llevaron a repetir y a no tener buen rendimiento académico en el último tiempo, en lugar de atribuirlo a las características de una

propuesta pedagógica, una modalidad de enseñanza en la cual no se siente incluida: *“me gusta ir a la escuela, no sé, me gusta cuando hay cosas que entiendo me gusta seguir haciendo esas cosas [...] si lo entiendo bueno buenísimo, yo sabés cómo hago todo, me saco diez y me sacó diez, [...] me pasa a veces que no entiendo algo y no lo hago hasta que pase a otro tema nuevo... y con eso no, no me va bien, [...] ahora estamos... son cosas muy difíciles para mí, ni me sé el nombre [...] no le quiero preguntar a la profesora porque me da cosa de que me diga algo y yo no sepa contestarle, [...] le digo a alguien que me explique y si no me pueden explicar porque, no saben cómo explicar y queda ahí y ya no entiendo o sino me copio. [...] no me gusta estudiar y memorizarme nada para dar una materia. Nunca me gusto dar las materias. [...] Me da fiaca. Hay veces que me dan ganas de estudiar, depende que materia sea ponele, o que tarea. Porque hay veces que no entendes nada, que no te da ganas de hacer nada, la mayoría pasa eso. Te explican algo que no entendes y no lo vas a hacer hasta que ese tema se te termine, y por eso pasa que te llevas la materia...”*. Cabe reflexionar sobre el obstáculo que pueden resultar para algunos jóvenes, en especial de sectores más vulnerables, ciertas modalidades pedagógicas instituidas, que parecen no acompañar procesos de aprendizaje satisfactorios. En este sentido, si bien el “estudiar” en la escuela aparece ciertamente desvalorizado, no sucede lo mismo con el “practicar”, que tendría una valoración en extremo elevada: *“E\_ ¿En qué andas, como van las cosas? / W\_ Bien, no sé, estoy practicando. / E\_ ¿Practicando? / W\_ Violín [...] Me estoy acomodando con el tema ese de vibrato y muy emoción para que me salga de una vez y estoy practicando también ahí emoción. Profe X me ayuda igual. También para poder tocar en la iglesia, tampoco quiero tocar mal y tocar en la iglesia, porque no quiero, no quiero...quiero tocar bien. / E\_ ¿Que sería tocar bien para vos? / W\_ Como toca mi profe o hacer vibrato al menos para que suene mejor [...] hace que suene más lindo. No sé, depende la canción que sea, si es una canción lenta por ejemplo en la iglesia, tengo que tocar el violín y va a sonar re lindo, con el vibrato. Por eso, sino re seco sin vibrato. Quiero aprender eso, pero es re difícil”*. La tarea de practicar es fundamental para W, para lograr una mejor performance y dirigirse hacia una meta: “tocar bien”. Asimismo, marcaría la diferencia entre presente y futuro en términos de la FIS “músico”. En la distinción propuesta anteriormente, la meta-ser (be-goals) se expresa como *“ser como el profe X”*, porque que toca bien, porque lo invitan a tocar en muchos lugares, porque viaja, la cual fortalece las metas-hacer (do-goals) que son las que sostiene y concreta en el presente: *“ir a ensayar todas las semanas”, “practicar”, “aprender a leer partituras”, “a cantar”, “tocar en el aniversario de la Iglesia”,* entre otras.

Marcia (1993) señala que los compromisos que asumen los individuos varían a lo largo del tiempo, fortaleciéndose o debilitándose y que los compromisos que se realizan luego de un período de experimentación y búsqueda de alternativas son más flexibles y adaptables. Puede entenderse entonces que un dispositivo como la Orquesta, al permitir constantemente la exploración a partir de los

principios básicos de su propuesta pedagógica, facilite la asunción de compromisos más sólidos. Asimismo, para el autor, los compromisos auto-atribuidos indican mecanismos de autoregulación interna y representan un modelo de funcionamiento psicosocial más maduro.

Las emociones que W experimenta al tocar, funcionan como reguladores y controladores de la acción (Campos, et al., 1989) *“venir a tocar acá con todos me hace sentir bien porque me gusta como suena [...] te hace sentir bien [...] saber que cada vez voy aprendiendo más y me gustaría llegar lejos como el profe X”*, influenciando de manera cíclica la orientación hacia la exploración y hacia la asunción de compromisos (Grotevant, 1987) y fortaleciendo las FIS presentes y futuras.

Volviendo a la reflexión propuesta algunos párrafos más arriba, podría pensarse que las características personales de W no justifican su vínculo complejo con las materias de la escuela, puesto que en la Orquesta asume un rol activo frente al estudio y la práctica que le permiten avanzar sobre las dificultades que se le presentan. Entender las características de la propuesta, es fundamental para comprender el peso que tienen otras modalidades pedagógicas alternativas para el desarrollo de las personas. Sobran las evidencias que han demostrado la validez que tienen diferentes propuestas de educación no formal y actividades sociales para el acceso al conocimiento y el desarrollo humano (Cabalé Miranda & Rodríguez Pérez de Agreda, 2017; Wood, 2009).

Otra de las FIS futuras principales que aparecen en el relato de W es ser “líder” en la iglesia, que articula con la FIS presente de “músico” y para la cual considera que debe desarrollarse, fundamentalmente, en el ámbito de la música. Este desarrollo lo piensa también a partir de estudiar a futuro en una Institución de formación específica en música: *“ir a Bellas Artes, quiero aprender a leer partituras, quiero aprender a tocar el chelo, después el violonchelo y quiero tocar...”*. Esta FIS se enlaza con la de “profesora”, *“quiero aprender mucho esto para ser profesora algún día como el profe X o enseñar no sé.. a orquestas, cantar bien”*. La FIS “trabajadora” aparece como secundaria, se construye a partir de una actividad que realiza en su casa por recomendación de su mamá a una señora que necesitaba gente que hiciera trabajos tipo manualidades sin horario fijo. No le presta mucha atención, a veces se olvida de hacerlo y lo deja *“todo para último momento”*. Sin embargo, valora de la actividad que le permite afrontar algunos gastos personales: *“pago mis cosas me compro yo algunas cosas, [...] me sirve para cargar la SUBE, [...] para poder ir a la iglesia”*, denotando el carácter fundamentalmente instrumental de la misma. A futuro se debate entre cambiar el trabajo o no, por un lado considerando ganar un poco más, pero por el otro, reconociendo que no le dan los tiempos para tener un trabajo fijo. W no asocia la FIS “trabajadora” con su FIS central presente o futura, “músico”, poniendo en evidencia un conjunto de representaciones o sentidos valorativos opuestos, que expresan la dicotomía entre arte y trabajo, invisibilizando las dimensiones laborales y productivas de las prácticas artísticas (Infantino, 2010), concretamente de considerar las artes como

fuentes de trabajo<sup>4</sup>.

La familia se destaca como contexto de construcción de FIS presentes y pasadas, ya que como hemos remarcado, sus hermanos y padre aparecen como modelo de “músicos” así como de “creyentes”, participando todos en actividades que resultan valoradas para W. A futuro, la FIS “esposa” (“*me voy a casar. Si, yo me quiero casar*”) denota también la preponderancia de los modelos familiares: “*mi hermana se casó a los 19*”, “*mi hermana ya me va a hacer tía ahora*”, y como hemos visto, regulados por el contexto de la iglesia.

En cuanto al dinamismo del SFIS y la función de la reflexividad en dicho proceso, un pasaje de la entrevista es revelador con respecto a la forma en que reinterpreta sus FIS presentes a la luz de una futura perspectiva potencial y que enlaza con las FIS futuras: “*...siento que te puedo decir algo, pero es como que no me sale (piensa)...es como a ver...(piensa) ¿cambiarme la orquesta? y...(piensa) es como que siento que si sigo viniendo acá (a la Orquesta) puedo llegar lejos, o aprender mucho más de lo que estoy aprendiendo acá, porque esto es un comienzo recién, yo sé que es un principio recién de algo, y sé que más adelante dentro de 2 años o 3 más voy a estar mucho mejor que ahora. [...]* Yo sé que hay posibilidades porque conociéndome a mí yo sé que voy a conseguir algo mejor, siento que haciendo esto ya... es como que tengo el conocimiento de la música, y ahora, más adelante, ya yendo a una escuela de música y más cosas ya puedo enseñar o tocar yo donde quiero o todas esas cosas”. Esta anticipación, si bien no está ligada a alguna tarea o actividad concreta, ejemplifica aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de proyecto: una construcción personal, reconocida como propia y creativa, que habla de un sujeto que se apropia de su historia tomando una palabra distinta o que no responde a un mandato social y que habilita la construcción de una narrativa de valor (Aisenson, Legaspi & Valenzuela, 2018). El enlace es la reflexividad, por un lado la que juega un factor estabilizante y de continuidad a través de la conexión entre las experiencias presentes (ser músico, aprendiendo) a partir del ideal a alcanzar y por otro aquella que reinterpreta o resignifica estas experiencias en términos de valores o expectativas de vida más generales y abstractos, como el “llegar lejos”, “estar mucho mejor que ahora”, “tener otras posibilidades”.

En otro trabajo hemos destacado el valor de estas experiencias como puentes para la apertura del horizonte de posibilidades. Participar en la Orquesta permite esta construcción de una narrativa de valor, donde se reconocen logros dentro de la propia historia, en el marco de las restricciones que les plantea el contexto y la construcción de un futuro donde se ven a sí mismos como habilitados

a desarrollar las actividades que se presentan como preferidas. Destacamos que “construir futuro” requiere de una mirada social que sea legitimante, y en este sentido la construcción de la narrativa no es un hecho individual: existen otros que habilitan, reconocen y valoran (Valenzuela & Aisenson, 2018).

### Reflexiones finales

En este trabajo se propuso profundizar en algunas conceptualizaciones sobre la Identidad, desde la teoría de la “construcción de sí” en articulación con dos casos de jóvenes que participan en un proyecto de Orquestas. Se consideró importante abordar el caso N porque permite identificar claramente como una FIS central, organiza una forma de ser y de actuar, de interactuar y dialogar con otros objetos y personas y permite construir una relación consigo mismo, que construye sentimientos de autoeficacia, creencias y organiza estrategias de presente y futuro. Todas las experiencias en la vida de N aparecen interpretadas o leídas a partir de este carácter especial que otorga consistencia y sentido a su pasado, presente y futuro. La FIS futbolista (el que fue y el que aspira a ser) organiza su SFIS.

A su vez, el caso W permite identificar la FIS central de “músico”, que recorre distintos contextos de su vida: familiar, contexto de la iglesia, formación y que organiza su FIS futura ya sea como “músico”, “líder” en la iglesia o como “profesora”, en la versión de metas-ser (be-goals), o “viajar”, “tocar en muchos lados”, en la versión de metas-hacer (do-goals). La reflexividad permite reinterpretar las FIS presente y futura “músico”, organizando valores y aspiraciones personales que exceden las actividades y tareas deseadas, sentando la base para la confianza en sí misma para afrontar las transiciones futuras.

El concepto de Identidad que delinea Guichard, liga la experiencia subjetiva a la acción y la interacción. En este sentido, el aporte del concepto de Sistema de Formas Identitarias Subjetivas, es que permite construir un lenguaje en el intermedio entre la experiencia individual y el contexto social (Richardson, 2015). Como hemos observado, el papel de la emoción y de la acción se presentan también en la teoría de una forma muy interesante, organizándose con los otros procesos. Así, se integran en la teoría procesos sociales, cognitivos, dinámicos, emociones y acciones que permiten comprender la construcción de la identidad de una manera más completa y más compleja.

En un contexto restrictivo, cuyas instituciones no brindan marcos estables, y en el marco de una sociedad que no ofrece lugares de calidad, ni les otorga una función social de responsabilidad (Fize, 2001), los jóvenes continúan desarrollando experiencias vitales en diferentes ámbitos, no necesariamente ligados al empleo o a la formación formal, que se ofrecen como espacios para construir proyectos de vida e identidad (Aisenson, et al., 2006). Instituciones como la Orquesta, podrían ser consideradas “instituciones orientadoras”, en tanto pueden funcionar como espacios dadores de soportes y facilitadores de modelos y apoyos, contextos de exploración y asunción

<sup>4</sup>Es interesante considerar que estas valoraciones contrapuestas también persisten entre los artistas, situación que les acarrea dilemas en relación a la unión entre el trabajo y el arte. “El primero conlleva generalmente connotaciones positivas en tanto arena dignificante mientras que el segundo acarrea connotaciones ambiguas -por momentos negativas en tanto pérdida de tiempo valioso y productivo; por momentos positivas en tanto espacio de creatividad, liberación, emancipación” (Infantino, 2010:6)

de compromisos auto-atribuidos. Asimismo, resultan dispositivos que podrían facilitar el desarrollo de la reflexividad dual y ternaria que permitan afrontar momentos de transición de los jóvenes.

Guichard (2018) observa que hay teorías de orientación clásicas aún vigentes, que continúan poniendo el acento en la adaptación y el ajuste persona-trabajo. Sin embargo, agrega, no se puede utilizar una racionalidad de orden científico para construir y darle sentido a la propia vida. En contraposición, enfoques actuales en orientación, como es el caso de la teoría de la "construcción de sí", apuntan a construir perspectivas para orientar la vida de las personas en términos holísticos, en el contexto general de sus vidas. La finalidad de la orientación para el autor respondería al fin último más ideal, de ayudar a las personas a construir un mundo mejor, a partir de encontrar las respuestas que ellas mismas se hacen en el proceso de construcción de su vida.

Las intervenciones en orientación, en particular, los diálogos generados desde estos enfoques, tendrían como objetivo acompañar en la inserción social y en la construcción de perspectivas de futuro, a partir del ejercicio de la reflexividad ternaria, que es fundamental para la interpretación que hace la persona de su propia historia y que es función del orientador generarla.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2009). *Niños transformados por la música*. Charla TED. Disponible en [https://www.ted.com/talks/jose\\_abreu\\_on\\_kids\\_transformed\\_by\\_music?language=es](https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music?language=es)
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. (2018). Vulnerable Youth in Argentina Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En *Life and Career designing for sustainable development and decent work*. Cohen-Scali, Pouyau, Drabik- Podgorna, Podgorni, Aisenson, Bernard, Moumoula, Guichard eds. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer: New York.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., Virgili, N., Moulia, L., De Marco, M., Gómez González, M.N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Vol. XXII pp 83 a 92.
- Aisenson, D., Battle, N., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidzon, N., Ruiz de Isaac, N., Polastri, G., Alonso, D. (2006). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación, *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*, 13, 81-88.
- Ali, N.R., Yang L.Y., Button, C.J., McCoy, T.T.H. (2012). Career Education Programming in Three Diverse High Schools: N Critical Psychology-Case Study Research Approach, *Journal of Career Development*, 39(4), 357-385, DOI: 10.1177/0894845311398131
- Arvelo, A. (2006). *Tocar y Luchar*. Documental sobre el Sistema de Orquestas Venezolano, creado por José Abreu.
- Baker, G. (2016). Editorial Introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(1), 10-32. [act.maydaygroup.org/articles/Baker15\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf)
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2005). *Vida Líquida*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Bosma, H.N. & Kunnen, W.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: N review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. DOI: 10.1006/drev.2000.0514
- Cabalé Miranda, E. & Gabriel Modesto Rodríguez Pérez de Agreda, G.M. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. En *Revista Cubana de Educación Superior*, Número 1. 69-83.
- Campos, J.J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotional regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O.V. (1979). Life themes: N theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Duarte, M.E. (2017a). Counseling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance and Counselling*.45 (5), 508-519. DOI: 10.1080/03069885.2017.1309641
- Duarte, M.E. (2017b). Career counseling research-practice disparities: What we know and what we need to know. *South African Journal of Education*, 37, (4), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1486>
- Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266.
- Duarte, M.E., & Cardoso, P. (2015). The Life Designing Paradigm: from practice to theory. In L. Nota & Jerome Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design Paradigm: from theory to practice, and from practice to theory* (pp. 41-57). Gottingen, Germany: Hogrefe.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Guber, R. (2014). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guichard, J. (2018 in press). Final purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. En Cohen-Scali, V.; Rossier, J.& Nota, L. (eds.) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. DOI: 10.1007/978-3-319-61476-2\_12. Springer International Publishing.
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83.
- Guichard, J. (2013a). What competencies need people living in liquid societies to design their lives and direct their careers? In N. Di Fabio, & J. G. Maree (Eds.), *Psychology of career counseling: New challenges for a new era*, (pp. 41-60). New York: Nova.
- Guichard, J. (2013b). *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*. Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling. November 26, 2013. University of Wrocław, Poland.
- Guichard, J. (2009). Self-Constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004

- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications and interpretations. In R. N. Young, J. F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity*, (pp. 91-114). New York: Springer.
- Gergen, W. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basis Books.
- Grotevant, H.D. (1987). Towards a process model of identity formation. *Journal of adolescent research*, 2 (3), 203-222.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Infantino, J. (2010). La dimensión laboral del arte Prácticas artísticas como opción de trabajo juvenil. *Memorias de la II Reunión nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina*. Salta, Argentina.
- Lent, R., Hackett, G. & Brown N. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo, en *Evaluar. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología*, n° 4, septiembre.
- Marcia, J.E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En J.E.Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L.Orlofski, *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.
- Marcia, J.W. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558
- Parkes, C.M. (1971). Psycho-Social transitions: a field for study. *Social Sciences and Medicine*, 5, pp. 101-115.
- Richardson, M.N. (2015). Conversation with Jean Guichard: Reflexivity in action. En N. & Di Fabio (eds), *The Construction of the Identity in 21st Century: N Festschrift for Jean Guichard*. New York: Nova.
- Richardson, M.N. (2004) The emergence of new intentions in subjective experience: N social/personal constructionist and relational understanding, *Journal of Vocational Behavior*, 64, 485-498.
- Savickas, M.L. (2005). *Career Construction Theory*. Traducción para uso interno de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional - Facultad de Psicología - UBA: Lic. Violeta Vicente Miguez, Lic. Viviana Valenzuela.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., . . . van Vianen, N. (2009). Life designing: N paradigm for career construction in the 21st. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Schlossberg, N.W. (1981). N Model for Analyzing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9: 2. DOI: 10.1177/001100008100900202
- Stake, R.E (1994). Case Studies. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*, 236-247. California: Sage.
- Super, D.W., Sverko, B., & Super, C.M. (1995). *Life roles, values and careers: Important results of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valenzuela, V., Aisenson, G. (2018, en prensa). Las Orquestas como dispositivos de Orientación: abriendo posibilidades. En *Actas del XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional*.
- Valenzuela, V., Aisenson, G. (2017). Jóvenes en Orquestas: presentación de una investigación en el marco de la Psicología de la Orientación. En *Memorias de IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, I, 343-348.
- Valenzuela, V. & Aisenson, G. (2016). Jóvenes en Orquesta Escuela: Construcción de identidad y proyectos de futuro. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*, XXIII, 115-121. Universidad de Buenos Aires.
- Yin, R. (2008). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Young, R N., & Collin, N. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 374-388.
- Young, R.N., Paselukho, M.N., & Valach, L. (1997). The role of emotion in construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.
- Wagner, I. & Wodak, R. (2006). Performing Success: Identifying strategies of self-presentation in women's autobiographical narratives. *Discourse and Society*, 3.
- Wood, J.J. (2009) *Young people and active citizenship: An investigation*. PhD Thesis, De Monfort University.

Fecha de presentación: 9 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2018