

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

PROJECTS CONSTRUCTION FROM GUIDANCE AND COUNSELING PERSPECTIVE. A THEORETICAL APPROACH

Valenzuela, Viviana¹; Aisenson, Gabriela²

RESUMEN

Con el fin de generar prácticas contextualizadas, en este artículo se presenta una revisión crítica del universalismo de la conceptualización y utilización del concepto de proyecto de vida en el campo de la Psicología de la Orientación. En primer lugar, se expone una línea histórica de surgimiento desde la filosofía, su imposición casi generalizada en el mundo posindustrial como mandato social y la importancia que cobra para la Psicología de la Orientación en el siglo XXI. Luego, se busca circunscribir su valor como herramienta analítica y operativa para el diseño de intervenciones con diferentes poblaciones, atendiendo a las distintas realidades y particularidades que plantean los contextos sociales. Finalmente, se reflexiona acerca de la importancia que tiene la ampliación de este concepto, especialmente para población de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El proceso de revisión crítica de la categoría de proyecto resulta fundamental para su utilización ética en la formulación de políticas y su consecuente devenir en intervenciones y prácticas que respondan a finalidades en línea con las premisas de justicia social y la apertura de las oportunidades.

Palabras clave:

Proyecto de vida - Psicología de la orientación - Jóvenes - Vulnerabilidad social

ABSTRACT

In order to generate contextualized practices, this article presents a critical review of the universalism of the conceptualization and use of the life project concept in the field of Guidance and Counseling. In the first place, a historical line of emergence from philosophy is presented. Then its imposition in the post-industrial world as a social expectation and the importance for Guidance and Counseling in the 21st century is shown. The article seeks to circumscribe the value of life project as an analytical and operational tool for the design of interventions with different populations, to attend to the different realities and particularities posed by social contexts. Finally, reflection will focus on the importance of expanding this concept, especially for the population of young people in socially vulnerable situations. A critical review of the concept of project is necessary for its ethical use in the design of specific policies and the development of practices that respond to purposes in line with social justice premises and the opening of opportunities.

Keywords:

Life Project - Counseling Psychology - Youth - Social vulnerability

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional.
Email: vivianavalenzuela@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional.

Desde sus inicios, la Psicología de la Orientación se ocupa de ayudar a las personas a lograr inserciones sociales satisfactorias. En el contexto de la sociedad postindustrial, marcada por la incertidumbre, el cambio y la aleatoriedad, los itinerarios de inserción social de las personas dejaron de ser lineales y progresivos, y se volvieron mucho más complejos e individualizados y, por lo tanto, mucho más diversos. Estos vertiginosos y continuos cambios, que convulsionaron a la sociedad en su conjunto, generan una sensación de incertidumbre ante la falta de previsibilidad con respecto al porvenir (Beck, 2006). Las personas ya no pueden identificarse a roles ni a trayectorias preestablecidas, sino que deben ser capaces de cuestionarse a sí mismas, capitalizar todas sus experiencias de vida e ir elaborando sus perspectivas de futuro de una manera creativa y autónoma. Para quienes tienen que interrogarse por su futuro, los rápidos e impredecibles cambios del mundo actual llevan a cuestionamientos que deben ser constantemente renovados. En este contexto, desde la Psicología de la Orientación se objetaron los modelos tradicionales apoyados en los conceptos de vocación y desarrollo de carrera, que eran útiles en sociedades estables y predecibles. El constructo de proyecto se volvió central dentro de los modelos teóricos de la orientación del siglo XXI dado que supone una dinámica entre el sujeto y el contexto: implica un actor protagonista que anticipa futuros deseados y se compromete en acciones para lograrlo, en interacción con otros y en función a sus experiencias de vida y a las oportunidades que le brindan los contextos. En síntesis, el interés que tiene el concepto de proyecto reside en el hecho de que es el único de los conceptos anticipatorios que puede ser considerado como anticipación de tipo flexible, frente a un porvenir considerado como incierto. En este artículo se presenta un recorrido conceptual de la noción de proyecto de vida¹, ubicando su surgimiento en el campo de la filosofía, su posterior imposición casi generalizada en el mundo postindustrial como mandato social, para finalmente explicitar su conceptualización y utilización en la Psicología de la Orientación. A partir de desarrollos teóricos que apuntan a delimitar el concepto, se busca circunscribir su valor como herramienta analítica y operativa para el diseño de intervenciones con diferentes poblaciones. Las distintas acepciones con las que se utiliza el término de proyecto nos llevan a un universo de sentidos muchas veces vago, y/o conduce a intervenciones cuyas finalidades pueden ser muy diversas. Destacamos que su uso acrítico puede funcionar como vector de reproducción de las inequidades sociales (G. Aisenson et al., 2018), al establecer ciertos parámetros normativos como socialmente deseables, en lugar de funcionar como motor y movilizador de la mirada hacia un futuro singular.

¹Corresponde al capítulo sobre Construcción de Proyectos del marco teórico de la Tesis de Doctorado "Jóvenes en Orquestas Infanto-Juveniles: construcción de identidad y de proyectos de futuro. Tesista: Valenzuela, Viviana. Directora: María Eduarda Duarte (Universidad de Lisboa, Portugal); Co-directora: Gabriela Aisenson (Universidad de Buenos Aires); Consejera de Estudios: Susana Seidmann Universidad de Buenos Aires). Beca UBACyT 2014-2019 (Valenzuela y Aisenson, 2016, 2018)

Se particulariza en el abordaje de este concepto con relación a las juventudes, específicamente incluyendo líneas de análisis y reflexión sobre vulnerabilidad social.

Las sociedades postindustriales y el proyecto de vida

En las sociedades occidentales del siglo XXI, la *construcción de proyectos de vida* y la *reflexión sobre la identidad* se han vuelto dos tareas centrales. Se espera que las personas elaboren proyectos de manera autónoma y responsable, involucrándose en la autoconstrucción, dos procesos que interpelan directamente a la Psicología de la Orientación, que, desde sus inicios, se ocupa de ayudar a las personas a lograr inserciones sociales satisfactorias (D. Aisenson, 2007; G. Aisenson et al, 2018; Guichard, 2016). A diferencia de los itinerarios de vida previsibles y dependientes de las organizaciones sociales de años anteriores, hoy las inserciones son más imprevistas, heterogéneas y dependen de la capacidad de las personas para gestionar sus vidas. 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 a las personas cada vez más libradas a sus propias asunciones y valoraciones personales (Bauman, 2000; Guichard y Pouyaud, 2015). Ante el aumento de las incertidumbres y la pérdida de referencias tradicionales, las personas, a lo largo de su vida, se enfrentan a la necesidad de construir un proyecto reflexivo que integre en un relato continuo del sí mismo significativo, el cúmulo de experiencias que, con poca frecuencia, son lineales y progresivas (Duarte, 2017; Giddens, 1995; Guichard, 2018).

Particularmente para los/las jóvenes, los *imperativos sociales* actuales se manifiestan en la demanda de delinear trayectorias educativas satisfactorias y, al finalizar la escuela secundaria, tomar decisiones autónomas con respecto a su futuro personal, educativo y laboral. En un mundo plagado de inseguridades, estos procesos no resultan sencillos. Construir un proyecto implica desplegar un relato acerca de sí mismo que ponga en juego la temporalidad presente, pasada y futura, que logre identificar las posibilidades del entorno y que pueda dar cuenta de recursos o estrategias para abordarlas (Guichard, 1995). En el marco de las crecientes desigualdades sociales, algunas poblaciones se ven restringidas en la concreción de dichas tareas. No todas las juventudes cuentan con las mismas posibilidades para afrontar transiciones y elaborar anticipaciones de futuro en las sociedades del siglo XXI. Para quienes se encuentran en situación de *vulnerabilidad social*, la dificultad en el acceso a educación de calidad, a trabajo decente, a vínculos de sostén efectivo y a condiciones de vida dignas, se constituyen en barreras para el logro del bienestar, entendido en su acepción más amplia, que incluye ampliar el horizonte de posibilidades para la toma de decisiones (Sen, 2000; Prilleltensky, 2012).

La Psicología de la Orientación se propone, entre sus objetivos principales, acompañar a las personas en la elaboración de proyectos en sus contextos significativos de pertenencia, así como de narrativas de vida valoradas en el marco de la construcción identitaria (Savickas et al.,

2009). En un sentido amplio, las finalidades de las intervenciones apuntan a la apertura del horizonte de posibilidades, atendiendo a la mejora de las oportunidades (G. Aisenson et al., 2018).

En tanto que las personas construyen representaciones sobre sí mismas, sobre el mundo que las rodea, sobre sus posibilidades y oportunidades en el marco de la vida en una sociedad específica, es preciso delimitar algunos aspectos de la estructura de creencias, valores e ideologías de la cultura.

El mundo contemporáneo: desandando valores e imperativos sociales

La metáfora de la *modernidad líquida*, caracteriza esta nueva época en la que las pautas y configuraciones ya no están determinadas o ya no resultan evidentes para el individuo. Dice Bauman:

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 irremediamente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios. (2000, p. 13)

Para los miembros de una sociedad dada, abundan las posibilidades para actuar en los distintos escenarios. Estas opciones para proceder 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.

El mundo contemporáneo, es el *mundo del riesgo* (Beck, 1998; Giddens, 1995) y de las *incertidumbres* (Prigogine, 2000). Las teorías de la complejidad nos ponen en conocimiento de la decadencia de las certezas, y de las nuevas reglas: lo inesperado y difícil de predecir son los nuevos criterios, invirtiendo la lógica precedente que sostenía lo simple como regularidad.²

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, responsable de su acción y de tomar nuevos rumbos.

Dos diferentes mandatos e imperativos sociales de la época se constituyen como marcos centrales: se trata de *dar sentido a la existencia* y *anticipar futuros socialmente válidos*. Ambas ideas se sostienen desde valores señalados también como de época: la individualidad y la responsabilidad, en un contexto caracterizado por las incertidumbres y las fluctuaciones. Se considera que cada individuo es autor y gestor de su vida. En este sentido, se desprende que las trayectorias actuales pueden definirse por la heterogeneidad, que, sin embargo, se configura a partir de una tarea más o menos homogénea y decididamente esperable para cualquier persona: convertirse en sujeto autónomo y construir su propia biografía.

El individuo posee una libertad de elección y una responsabilidad frente a la toma de sus decisiones con respecto al presente y el futuro. Curioso es que esta *libertad* y *autonomía* se transformen en una *imposición*. Lejos de guiarse por la propia imaginación o propia voluntad sobre cómo definirse a sí mismo o construir su vida, la individualidad se transforma en el deber universal y el individuo se halla compelido a *ser individuo* (Bauman, 2005) y construir su *propia* identidad. El individuo debe, por un lado, prescindir de estos marcos de referencia estables y, paradójicamente, por otro, quedar dentro de una normativa social.

La reflexión sobre el futuro como categoría temporal hoy resulta central. Contar con un proyecto de vida es considerado un indicador de bienestar y de salud. Esta exigencia social, se contrapone con los imperativos *de moda* en el mercado que consideran que el sujeto debe aprender a *convivir con la incertidumbre, adaptarse con flexibilidad a los cambios, ser exitoso y lograr la felicidad*.

Un recorrido por el concepto de Proyecto

Se dirá entonces que, en las sociedades occidentales posmodernas, regidas por la lógica del individualismo y el culto a la responsabilidad, el contar con un proyecto se ha vuelto un imperativo: resulta una tarea socialmente deseable, aunque especialmente compleja, en virtud del cúmulo de incertidumbres con las que el ser humano convive.

En su rastreo histórico sobre el concepto de proyecto en las sociedades occidentales, Boutinet (1990) indica que su surgimiento es relativamente reciente. Griegos y latinos ignoraban en su vocabulario lo que corresponde a la acepción moderna de proyecto, que incluye una mezcla de objetivos, diseño y estrategias. Seguramente, porque no tenía mucha importancia en aquella época (Boutinet,

²Los desarrollos actuales de las llamadas *ciencias de la complejidad* sitúan al sujeto frente a un gran cambio epistemológico: el de considerar la incertidumbre e inestabilidad como nuevas leyes. Al respecto, desde hace algunas décadas y desde diversos campos de las ciencias, se vienen construyendo teorías que dan cuenta de la complejidad de la naturaleza y que intentan mostrar la decadencia de las certezas. Así lo muestran, por ejemplo, los desarrollos de Prigogine (2000) a partir de la investigación de las estructuras químicas que, partiendo de situaciones caóticas, enfrentan con la dificultad de la predicción. Hoy, lo estable e invariable son la excepción, por tanto, la búsqueda de lo simple no es ya la finalidad del conocimiento. Se debe admitir que la naturaleza y la cultura se rigen desde una lógica de constante variación, logrando un orden que ahora es a partir de lo caótico y complejo, y la realidad se constituye en fuente de novedad. Por tanto, a partir de las nuevas premisas, surge la necesidad de abordar los problemas desde una mirada compleja. El desafío de la complejidad, entonces, consiste en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, que son múltiples, no-lineales, caóticas y que implican, además, la imposibilidad humana de agotar su conocimiento.

1990). Guichard (1995) ubica en el siglo XVI una incipiente idea del concepto que anticipa los posteriores desarrollos. A partir del vocablo latín *projectare* -lanzar hacia adelante-, el proyecto remite a una acción que un sujeto se propone realizar. Su raíz latina evoca un movimiento, una trayectoria y una relación con el espacio y el tiempo.

Comienza a usarse regularmente en la corriente del iluminismo de los siglos XVII y XVIII, donde el proyecto se utilizaba para caracterizar una nueva temporalidad científica y técnica ávida de progreso. Hasta el siglo XVII, la historia judeo-cristiana estaba hecha por Dios. Con el inicio de la Ilustración, el hombre se erige como agente de la historia. Progreso y proyecto están ahí precisamente para testimoniar esta capacidad del hombre de hacer historia y, a través de ella, su deseo profundo de realizarse a sí mismo queriendo ser creador. También podemos rastrear este concepto en la filosofía kantiana. En sus intentos de ir más allá del racionalismo de Descartes, afirma la superioridad de la razón práctica por sobre la razón teórica: considera a la acción humana como fundante y origen de la realidad humana. La capacidad de decidir ligada a la acción resulta central, ya que estas acciones son las que manifiestan la libertad (Boutinet, 1990).

Pensadores como Sartre y Heidegger lo desarrollan ampliamente en sus teorías sobre el ser humano. Para Sartre, proyecto, deseo y decisión definen al hombre como ser humano. En 1946, afirmaba desde la doctrina existencialista que “el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que [...] en el conjunto de sus actos [...] el hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente” (s.f.). A partir del concepto de proyecto pretende caracterizar un movimiento hacia el futuro que tiene como finalidad la búsqueda constante de superación. El proyecto, como vida orientada, integra subjetividad y objetividad, y también el futuro deseado con el pasado recordado. El ser humano es responsable de todo lo que hace, y las elecciones que va tomando constituyen su condición humana, su subjetividad. A su vez, el ser humano es libre de actuar y definirse constantemente, pero está obligado a elegir permanentemente dentro de esta libertad. Por su parte, Heidegger resaltaba el *valor del futuro*, como esencial en el proyecto. Como “brote hacia delante de uno mismo” (Heidegger, citado en Guichard, 1995, p. 17), el proyecto pertenece a un ser que inscribe su actividad en una temporalidad particular.

Es recién a partir del siglo XX que la noción de proyecto adquiere un lugar preponderante en los escritos psicológicos, sociológicos y filosóficos. El proyecto se impuso como modo anticipatorio del futuro luego de los procesos de industrialización y de las incertidumbres que las nuevas sociedades fueron generando. Se inserta también en el pragmatismo de las instituciones, que comienzan a utilizar los *proyectos* como medida de cualquier acción a realizar y a evaluar: proyectos pedagógicos, proyectos educativos, proyectos sociales, entre un sinnúmero de usos que comienza a tener el término en el mundo público y privado.

Asimismo, los proyectos de vida comienzan a ser indicadores de bienestar y de desarrollo humano (ODSA, 2015). A partir de los agudos y revolucionarios aportes del econo-

mista Sen (2000), para evaluar el bienestar, la justicia y la equidad social, se considera que la calidad de vida no debe medirse solamente a partir de las riquezas materiales, sino también por las libertades que tienen las personas para elegir determinados modos de vida. La posibilidad de elaborar proyectos forma parte de estas *libertades*. Como contraparte, las ideas de desigualdad pasan a ser entendidas como una distribución diferencial de las oportunidades de elegir y de realizar un determinado modo de vida. Los postulados de este autor han enriquecido de manera significativa las actuales concepciones del desarrollo humano promovidas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En tal sentido, se afirma que el desarrollo humano es “el proceso de ampliación de la gama de oportunidades”, que implica la posibilidad de “que la gente pueda ejercer esas opciones de forma segura y libre, y que pueda tener confianza en que las oportunidades que tiene hoy no desaparecerán mañana” (PNUD, 1994, p. 26).

Proyecto y Juventudes

Son múltiples los autores que se han ocupado de estudiar el tema del futuro en jóvenes. Los modelos han utilizado diversas denominaciones además de la de *proyecto*, tales como expectativas, aspiraciones, anticipaciones, ambiciones, perspectivas, orientaciones y/o visiones de futuro (G. Aisenson et al., 2011). Los distintos teóricos se han ocupado de comprender los procesos subjetivos y determinantes sociales que intervienen en su construcción. Se han considerado aspectos individuales vinculados a las características de los sujetos que se ponen en juego, centrados en el autoconcepto, la autoeficacia, el agenciamiento, las emociones, entre otros constructos. Los contextos como determinantes aparecen fundamentalmente centrados en los ámbitos familiares, educativos, laborales y socio-económicos. Los distintos enfoques han ponderado unos por sobre otros aspectos. Así, por ejemplo, utilizando la noción de *perspectiva de futuro*, se pueden rastrear dos líneas de estudio que utilizan este constructo: una de ellas resalta más el peso de los contextos, atendiendo a la importancia de las figuras familiares y de los educadores en la conformación de sus perspectivas (Nurmi, 1991; Nurmi et al., 1994) o vinculando las perspectivas de futuro con variables sociodemográficas, tales como sexo, nivel socioeconómico y etnia (Greene y Weathly, 1992; Nurmi, 1991; Seginer et al., 1993). Estos últimos estudios destacan que los grupos más vulnerables tienen una visión más limitada de su futuro y, por lo general, restringen su planificación al presente o hacia objetivos inmediatos. Asimismo, se reconoce que las perspectivas de futuro se afianzan en ambientes y climas familiares y comunitarios de confianza y estabilidad (Robbins y Bryan, 2004). La otra línea de estudio considera las actitudes y expectativas individuales acerca de la ocurrencia de eventos futuros (Nuttin, 1985). Recientemente, se ha puesto la mirada en las diferencias individuales, buscando asociaciones con comportamientos y aspectos de personalidad positivos, tales como desarrollo socioemocional, optimismo, responsabilidad y autocontrol, pertenencia a la escuela y logros académicos; y también negativos, como consumo de al-

cohol y drogas y conductas de riesgo (Giancola, 2003; Ham y Hope, 2003; Kazarian y Martín, 2004; Kerpelman y Mosher, 2004; Lengua, 2003; Meyer y Krumm-Merabet, 2003; Robins y Bryan, 2004). Entre las conclusiones de estas investigaciones se enuncia que la falta de perspectivas de futuro podría predecir comportamientos antisociales y de riesgo. Utilizando la noción de *orientaciones de futuro*, un estudio realizado con jóvenes argentinos señala que éstas se hallan directamente asociadas a la transmisión de valores provenientes del hogar, e inversamente asociadas a las condiciones socioeconómicas imperantes en su contexto próximo (Omar et al., 2005).

El concepto de Proyecto y su relevancia en Orientación

Para la Psicología de la Orientación el concepto de Proyecto resulta fundamental, como se ha observado en párrafos anteriores: su base se encuentra estrechamente relacionada con el entendimiento de cómo las personas construyen miradas, anticipaciones y acciones acerca sobre el futuro y sus vidas, para poder acompañarlas en dicha tarea. En el plano psicológico, Guichard (1995) plantea que el proyecto constituye una relación significativa temporal, entre pasado, presente y futuro, en la cual ese futuro al que apunta la acción es el que da sentido concreto al presente y al pasado. En la búsqueda de esos sentidos, la reflexión cobra un lugar central. Por un lado, para la interrogación de los elementos que forman parte de esa anticipación (es decir, los objetivos deseados) en los que se asienta la validez futura. Asimismo, para la interrogación sobre la significación que tiene ese objetivo en el presente (es decir, en lo que hoy importa) y que establecerá la validez de la espera. En términos cognitivos, el futuro se configura sobre un conjunto de representaciones que anticipan lo que no está allí, pero se quiere alcanzar, sobre representaciones de un presente que se desea superar y a partir de una relectura de situaciones y hechos pasados a la luz de estas representaciones presentes y anticipatorias del futuro, constituyéndose así una *circULARIDAD REPRESENTATIVA*. Las representaciones de ese futuro pueden estar expresadas como objetivos, metas, valores, actividades, formas de habitar ese mundo futuro. Asimismo, esas representaciones pueden construirse desde temas o cuestiones que quisieran evitarse o sobre cosas que el sujeto *no quisiera* que sucedan.

En la consideración sobre el proyecto, la reflexión y la acción son indisolubles. Al respecto, el proyecto no es una mera elucubración o regodeo del pensamiento sobre lo que quiero, deseo o tengo ganas de hacer, sino que involucra un movimiento hacia ello, definido como acciones o estrategias para su consecución. En contraparte, el proyecto tampoco es un *hacer por hacer*, una sucesión o sumatoria de acciones desarticuladas. Implica acciones informadas a partir de la deliberación de la validez de ese objetivo, meta o representación de futuro, y que a la vez dará sentido a la espera presente.

El proyecto representa la *capacidad creativa* de un individuo de ser constructor de sentidos, de ser actor y autoridad sobre aquellas metas que quiere alcanzar (Boutinet, 1989). El proyecto es, entonces, por definición, dinámico y motor,

puesto que responde a esta circularidad representativa, que implica procesos reflexivos complejos y que, junto con la inscripción en una temporalidad determinada en la que transcurren los acontecimientos y se desarrollan las acciones, permiten comprenderlo "como una elaboración cognoscitiva del presente susceptible de evolucionar en el curso de su puesta en obra" (Guichard, 1995, p. 19). En síntesis, pueden encontrarse, en esta primera conceptualización, cuatro elementos fundamentales: la noción de *acción*, la noción de *reflexión*, la interrelación *proyecto-ser (identidad)* y la noción de *temporalidad*.

La dimensión relacional del proyecto

Boutinet (1989) afirma que el proyecto implica un sujeto que se pone en posición de actor, pero permanece imponente si no convoca a las diferentes personas que lo rodean. Insiste en la dimensión relacional de todo proyecto, que sostiene el sentimiento de adquisición de reconocimiento o existencia social. El proyecto necesita la ayuda de otros que, en posición de interrogar al sujeto sobre sus intenciones pasadas y actuales y la manera mediante la cual las ha llevado a término, jugarán el papel de *persona recurso* a través de su cuestionamiento. En este sentido, el trabajo de elaboración del proyecto se inscribe en la urdimbre social: no hay proyecto de vida sin soportes que permitan desplegarlo.

Asimismo, como fue advertido párrafos más arriba, en tanto seres sociales, se debe considerar la inscripción de ese sujeto en un contexto histórico determinado. La elaboración del proyecto solo es posible si existe una red producto de la pertenencia a diferentes ámbitos institucionales y comunitarios, que se configuran como sostén y que son los cimientos a partir de los cuales puede construirse un mundo de valor. En el constante diálogo -efectivo o representacional- con las instituciones que sostienen dicha inscripción, el sujeto compone ideas sobre las expectativas que se tienen sobre él y de lo que resulta socialmente válido.

Es en este sentido que se afirma que las estructuras sociales (fundamentalmente la familia, la escuela, el trabajo, el contexto sociopolítico) cumplen un papel importante como determinantes de las voliciones y representaciones de futuro del sujeto (Guichard, 1995). Sin embargo, en tanto que el proyecto remite a la libertad y acción, para comprender efectivamente las conductas y elecciones se requiere considerar dos cuestiones. Primero, es preciso dilucidar cómo el individuo representa la situación en la que se encuentra y qué alcance le otorga a la experiencia social en la construcción del sí mismo (de sus competencias, preferencias, entre otros aspectos). Luego, identificar cuáles son las categorías que quedan privilegiadas por sobre otras y que el sujeto será capaz de re-significar a partir de los procesos deliberativos. Estas dos cuestiones darían cuenta de que esos determinantes no son absolutos.

Del análisis sostenido hasta aquí se desprende que puede considerarse una primera temporalidad en la definición del proyecto, que corresponde al pasado, presente y futuro del sujeto que se construye en los discursos, que constituye la temporalidad subjetiva. Asimismo, la inscripción del sujeto

en el contexto histórico determina otra temporalidad que se nomina como histórica y social. La relación entre la temporalidad subjetiva y la histórica puede sintetizarse en la temporalidad biográfica. En interrelación entre lo subjetivo y lo social se comprende que la elaboración del proyecto 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 (G. Aisenson et al., 2018).

De la interrelación entre lo subjetivo y lo social pueden derivarse estos interrogantes: ¿cuáles son los proyectos que resultan legítimos en la sociedad en la que vivimos?, ¿cómo imaginan sus inserciones aquellos que se perciben con menos soportes en la urdimbre social? ¿cómo comprender las categorías de responsabilidad y previsión cuando se consideran poblaciones en diferentes condiciones de vulnerabilidad social? En contraparte, ¿cómo pueden las diferentes inserciones sociales promover la construcción de proyectos?, ¿qué tipos de proyectos promueven las instituciones en las que los/las jóvenes participan? Estas preguntas abren el cuestionamiento tanto sobre las formas singulares en que los/las jóvenes en situaciones de vulnerabilidad enuncian y construyen sus proyectos, como las consideraciones críticas que debemos tener para utilizar el concepto mismo de proyecto de una manera operativa, pero fundamentalmente, ética.

Jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social y modos de anticipar el futuro

Las diversas experiencias de vida derivadas de diferentes oportunidades y posibilidades impactan trazando trayectorias diversas, de más lineales a más heterogéneas, y transformando el concepto de *única juventud*, en *múltiples juventudes* (Chaves, 2009; Lasida et al., 1998; Margulis, 2003; Margulis y Urresti, 1998; Pérez Islas, 2000; Reguillo Cruz, 2002). El análisis de trayectorias de las diferentes juventudes permite postular que existen recorridos muy diferenciales en diversos grupos de los/las jóvenes, en el entramado de determinantes sociales y significaciones subjetivas.

Múltiples investigaciones se centraron en comprender los modos que adoptan los proyectos en los discursos de los sujetos en diferentes situaciones de vulnerabilidad social. A partir de los relatos de jóvenes con bajos niveles de calificación o que abandonaron el sistema educativo, Demazière y Dubar, (2004) han identificado en los discursos cuatro formas de escenificar las temporalidades pasadas, presentes y futuras en un relato biográfico. Las denominaron atraso, utopismo, futurismo y presentismo, según la predominancia de los tiempos. Asimismo, definieron una tipología a partir de dos formas principales de temporalidad: las abiertas, optimistas o posibles, y las cerradas, pesimistas o imposibles. Por su parte, Boivin, Fournier, y Veuilleux (2008), en una investigación en Canadá, establecieron tres formas de temporalidad en función a dos elementos que consideran centrales para la definición de los proyectos: la percepción del progreso y la precisión o claridad de la enunciación. La primera, denominada *temporalidad orientante*, alude a una progresión constructiva del pasado-presente y de un futuro identificado, conectado

a proyectos concretos y claramente enunciados. La segunda, denominada *temporalidad emergente*, responde a una modalidad en la cual se reconoce un progreso con relación a las experiencias pasadas, pero que, sin embargo, no permite formular proyectos futuros precisos. Una última forma, denominada *temporalidad confusa*, refiere a una modalidad que expresa simultáneamente una cierta inmovilidad respecto del pasado y cuya relación con el futuro es a partir de proyectos vagos o inexistentes.

Desde la Universidad de Buenos Aires, se viene construyendo hace más de dos décadas una línea de estudio sobre los proyectos de vida en jóvenes en diferentes situaciones de vulnerabilidad social^{3 4}, que han permitido construir un modelo abarcador y representativo de los modos de anticipar el futuro en estas poblaciones. Hemos estudiado jóvenes en diferentes momentos del ciclo vital y en diferentes situaciones de vulnerabilidad: con trayectorias educativas fragmentadas (entre 15 y 18 años), en situación de calle (entre 20 y 24 años), y en conflicto con la ley (entre 16 y 18 años)⁵. Desde un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión como técnicas de recolección de información, se obtuvo el relato de jóvenes desde los cuales se construyeron cuatro modalidades de elaborar el futuro. Se consideró la narrativa de

³La línea de investigación se ha ocupado de las trayectorias, representaciones y anticipaciones de futuro en jóvenes en diferentes situaciones de vulnerabilidad social: jóvenes con trayectorias educativas discontinuas, en situación de calle, en conflicto con la ley penal y madres adolescentes. Ininterrumpidamente desde el año 1995, a partir de proyectos con financiación UBACyT dirigidos por la Dra. Diana Aisenson y desde el año 2008, a partir de proyectos con financiación UBACyT dirigidos por la Dra. Gabriela Aisenson.

⁴El Grupo de Investigaciones e Intervenciones en Psicología de la Orientación [GIPPO], forma parte del Grupo UNESCO Lifelong Guidance and Counseling, de la Red UNITWIN y de la AIOOSP. El Grupo UNESCO Lifelong Guidance and Counseling (orientación y asesoramiento permanente) fue fundado en la Universidad de Wrocław, Polonia, en 2013. Se dedica a promover un sistema integrado de actividades de investigación, formación, información y documentación en el ámbito de la orientación educativa y profesional. Busca facilitar la creación de redes profesionales y la colaboración de académicos afiliados a universidades de alto nivel, internacionalmente reconocidas y otras instituciones de educación superior en Europa, África, América Latina y otras regiones del mundo. La Red UNITWIN es una Red de Cooperación de Universidades que, bajo el auspicio de UNESCO, trabaja sobre la temática de trabajo decente y las intervenciones para la construcción de la vida: The international network Life designing interventions -counseling, guidance, education- for decent work and sustainable development [Red internacional de Intervenciones para la Construcción de la vida (asesoramiento, orientación, educación) para el trabajo decente y el desarrollo sostenible]. La Asociación Internacional de Orientadores Escolares y Profesionales (AIOOSP) promueve el intercambio de profesionales e investigadores a lo largo del mundo, sobre el amplio espectro de temáticas de orientación, generando espacios anuales de trabajo.

⁵Resultados de nuestra línea de investigación pueden encontrarse en varios trabajos. Con relación a trayectorias educativas discontinuas y experiencias de jóvenes en situación de calle ver Aisenson, et al., (2015); Bailac, Virgili, Valenzuela, Aisenson & Legaspi, (2015) y Aisenson, et al., (2013). La investigación de Czerniuk (2016) ha considerado maternidad adolescente en situación de vulnerabilidad y los estudios de Valenzuela & Aisenson (2016) exploran las experiencias de jóvenes vulnerables que forman parte de un programa de inclusión social vinculado a la música.

las trayectorias de vida -la estructura del relato y su contenido-, se buscó la articulación con los procesos de construcción identitaria y de las anticipaciones de futuro. La Figura 1 resume las cuatro modalidades discursivas que se han identificado y que refieren a formas de representación del futuro. Se articulan los procesos de construcción de la identidad y las proyecciones hacia el futuro y se ordenan en una progresión hacia inserciones decentes.

Figura 1
Relaciones entre futuro e identidad en las formas discursivas.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de investigación del Grupo De Investigaciones e intervenciones en Psicología de la Orientación [GIPO] (G. Aisenson et al., 2018).

El futuro arruinado. Desesperanza. En esta categoría el futuro es negado en el acto mismo de la enunciación. Es enunciado discursivamente en un tiempo potencial (“podría haber sido”) y es significado como arruinado. En términos de la construcción identitaria el futuro aparece enunciado como una potencialidad perdida, desperdiciada.

El día a día. El futuro está asociado a la imposibilidad de ser pensado (“en mi futuro no pienso, vivo el día”). La posibilidad de imaginar el futuro genera en él/la joven sentimientos de incertidumbre, temor y frustración. Por ello, la respuesta que resulta válida subjetivamente es aquella centrada en el presente, en el día a día. Se considera esta perspectiva como una estrategia que permite resguardo frente al desencanto y las frustraciones, consonantes con las vivencias pasadas. En términos de la construcción identitaria, la narrativa se vincula a una forma de tipo *siendo yo* día a día.

El futuro como reparación de la historia personal. Esta modalidad discursiva expresa la posibilidad de remediar situaciones de la historia vincular, familiar y personal significadas como adversas: experiencias de maltrato, carencias afectivas y materiales, exposición a situaciones de riesgo, entre otras. En las anticipaciones de futuro, el sujeto se posiciona como activo reparando algunas de estas historias, con mayor responsabilidad y mejorando la valoración de sí mismo, visualizando una línea de esperanza sobre el porvenir.

El futuro en acción, paso a paso. Se observa una interrelación entre reflexión y acción, en la que las anticipaciones de futuro responden a una sucesión de acciones presentes que cobran sentido y relevancia en un entramado que justifica el esfuerzo realizado o la espera. Esos actos suponen la posibilidad de pensarse sujetos activos en el porvenir y de generar diferencias a partir de hacer algo distinto, para obtener un resultado diverso de los sucesos de un pasado y/o un presente que no son evaluados como satisfactorios. *Pararse a pensar* y *accionar* son pasos que resultan significativos para alcanzar los objetivos deseados permitiendo posicionarlos como actores en la construcción de una realidad más satisfactoria y visualizar un horizonte con mayores posibilidades. En esta modalidad de relato, el futuro se construye en acción, encontrando en ese camino nuevas situaciones que dan lugar a nuevos pasos, habilitando nuevos planes o proyectos, en un círculo virtuoso que se retroalimenta.

El modelo presentado, apunta a identificar a partir de los relatos biográficos, las relaciones entre construcción de la identidad y las representaciones de futuro. Constituye una herramienta de cara a poder diseñar y llevar a cabo intervenciones específicas que apunten al logro de trayectorias de vida sostenibles e inserciones decentes (G. Aisenson et al., 2015).

Resulta fundamental crear espacios propicios para acompañar a los jóvenes en la construcción de una identidad valorada desde una perspectiva narrativa, empoderarlos, para recuperar y valorar sus recursos personales y sociales. Esta tarea es crucial, particularmente cuando el contexto no es favorable, ya que los significados y representaciones que las personas construyen acerca de sí mismos y sobre sus oportunidades, muchas veces van restringiendo sus posibilidades de transformación y progresión hacia mejores oportunidades. En ocasiones puede operar un proceso de indefensión aprendida, que dificulta la visualización de los recursos personales y el acceso a determinadas oportunidades y cambios, ya que se dan por perdidos desde un principio. Es importante que los jóvenes socialmente vulnerables reconozcan su singularidad, lo que posibilita diversas formas de construir futuros posibles. En un ambiente lleno de miradas estigmatizantes, es imperativo que sean capaces de construir una versión positiva de sí mismos, y que comprendan que sus obstáculos no se deben únicamente a circunstancias individuales, sino que también surgen de situaciones sociales.

El rol de las instituciones en la construcción de los proyectos de vida y de la identidad

Los resultados de investigaciones del equipo han mostrado el lugar fundamental que asumen las instituciones en las cuales los/las jóvenes participan en la posibilidad de construir relatos de futuro paso a paso (G. Aisenson et al., 2014, 2015; G. Aisenson et al., 2018; Valenzuela y Aisenson, 2018). Estas instituciones deben ofrecer una mirada desde la cual pueden construirse como sujetos, permitiéndoles un trabajo de puesta en perspectiva de sí mismos, a partir de un proceso de historización que incida sobre las reconfiguraciones identitarias. Deben funcionar como un

marco y referente estable y acompañante, que impulsa la construcción de narrativas de vida alternativas, positivamente valoradas. Para ello, es fundamental que los profesionales que trabajan con estas poblaciones revisen críticamente sus concepciones acerca de lo que significa construir un proyecto, ya que las mismas van a sustentar determinadas prácticas. De hecho, se advierte que, aun desde ideas bien intencionadas, ciertas intervenciones -lejos de acompañar en la construcción de trayectorias sostenibles e inserciones decentes- en realidad bloquean la posibilidad de construir narrativas validadoras de las historias de vida personales. Al respecto, por ejemplo, se ha observado que ciertas políticas públicas dirigidas a jóvenes -que tienen dentro sus principales objetivos que éstos construyan proyectos para su futuro- pueden resultar restrictivas más que habilitantes. Elaborar un proyecto se presenta como demanda, a modo de una imposición que, lejos de ayudar y acompañar la construcción de inserciones decentes, los/las descalifica y paraliza. En el relato de estos/as jóvenes, la demanda social de construir un proyecto se asocia con ser alguien socialmente aceptado, reconocido y frente a la cual parecen sentirse con pocos recursos o poco legitimados. El relato se traduce como *no tener nada frente a este mandato, no estar a la altura* de lo que les parece que la sociedad les demanda. El proyecto se constituye en un objeto que es lejano, que la gran mayoría de las veces infunde temor y frustración (G. Aisenson et al., 2018).

La desigualdad en las condiciones de vida tiene su correlato en las representaciones de sí y en la apropiación de recursos del lenguaje. Ello deriva, también, en la distribución desigual de las maneras de construir las narraciones sobre sí coherentes, con relación a un relato socialmente aceptable del presente y del futuro. Se torna necesario revisar las concepciones hegemónicas acerca del proyecto y generar tanto recursos como estrategias para que las instituciones puedan elaborar dispositivos que faciliten la historización y la construcción de confianza para habilitar nuevas posibilidades de anticipar futuros valiosos.

Vulnerabilidad, autogestión del individuo y revisión de la categoría de proyecto

Como se ha desarrollado, la noción de proyecto responde a una condición social e histórica que se torna hegemónica: tener un proyecto de vida constituye un imperativo social. Se ha observado la tensión entre los aspectos psicológicos y subjetivos y lo socialmente prescriptivo que está implícito en su concepción (G. Aisenson, et al., 2013, 2014, 2015; Bailac et al., 2015; Legaspi et al., 2011). Su construcción implica un proceso de subjetivación, significa mirar hacia el futuro, anticipar un lugar en el mundo que sea valorado y que tenga sentido, adjudicarse la posibilidad de generar cambios e imaginar nuevas trayectorias. Sin embargo, no es una tarea abstracta, universal, sino un ejercicio inspirado en expectativas, intereses, valores singulares, en el seno de estructuras sociales más o menos permeables a la creatividad individual.

En interrelación con los ejes anteriormente planteados, una reflexión general es posible: el análisis del imperativo social

de la autogestión del individuo como una nueva fuente de desigualdad social. Se requiere considerar que la capacidad de un/a joven de elaborar autónomamente sus proyectos, gestionar sus propias transiciones, es decir de afrontar momentos de cambios y de toma de decisiones respecto de sus roles y actividades, son tareas que dependen de un capital social y cultural. Por lo tanto, para aquellos/as que han tenido menos posibilidades de ejercitar estas competencias en sus ámbitos de socialización, pueden ser tareas que resulten completamente ajenas, y sumen nuevas capas de vulnerabilidad frente a estas nuevas realidades (G. Aisenson et al., 2018; Jacinto y Millenaar, 2012).

Investigaciones en los contextos de trabajo han mostrado esta encrucijada: si bien los/las jóvenes en situación social desfavorecida aspiran a insertarse en trabajos de calidad -"digno", en sus relatos-, y hacen fuertes intentos por ingresar al mundo del trabajo formal, superando las experiencias repetidas en el marco de la precariedad y la indefensión, encuentran serias dificultades para hacerlo (G. Aisenson et al., 2020). Su modo de acceso y reglas, muchas veces diferentes a las del trabajo informal y de las que mayormente disponen como modelos entre sus conocidos, se transforman en mecanismos de segregación.⁶ El fracaso en conseguir empleos en el mundo formal llevaría a la interiorización de la marginación estructural y del desempleo, y a la exaltación y celebración del mundo marginal como fuente de orgullo, robustecida por el hecho de encontrar reconocimiento y respeto por parte de los otros en este ámbito, promoviendo así la construcción de identidades más valoradas a partir de esas experiencias (G. Aisenson et al., 2017; Vicente Miguelez, 2019).

En línea con las posiciones actuales en Orientación que tienen como valor aspiracional la justicia social, se ha destacado la necesidad de visibilizar estas dinámicas de poder que se constituyen como restricciones para la construcción de vidas sostenibles y con sentido. Al respecto, se ha declarado que las teorías científicas y los profesionales que llevan adelante las prácticas deben apartarse de explicaciones que -con valor científico- apelan a entender las dificultades en términos de diferencias individuales, como el resultado de mecanismos inadecuados de afrontamiento, conflictos no resueltos de la infancia o vinculados al género (Prilleltensky y Stead, 2012). Por el contrario, existe un entendimiento común que sostiene que es preciso denunciar posiciones y comprender las diferencias, reconociendo que la estructura social y las consecuentes posiciones en el mundo social, ponen a los sujetos a merced de restricciones o barreras que dificultan su desarrollo.

⁶En un sublime trabajo etnográfico con vendedores de crack en Harlem, Burgois (2010) ha visibilizado el modo en que operan estas reglas como mecanismos de segregación. La divergencia entre el capital cultural que se necesita para operar en la economía formal y en la informal o la clandestina, permitiría significar actitudes como la desventura, el uso de la violencia y de la coacción verbal como eficaces para ciertos mundos laborales -los marginales-, pero como toscas y de analfabeto para otros -los del empleo formal-. De este modo, estas competencias valuadas diferencialmente, podrían llevar a un sentimiento de no pertenencia al mundo formal y a concluir que las posibilidades de inserción serán en actividades en el marco de la ilegalidad.

Constituye un avance en esa línea el interpelar los ejes tradicionales de la delimitación del concepto de proyecto, para correr la mirada de aquello que es socialmente aceptado y valioso y propiciar la promoción de dispositivos que permitan el despliegue de narrativas propias.

Los dispositivos que habilitan la reflexión sobre estas tareas que no son *naturales* -elaborar proyectos, gestionar transiciones-, promueven la apertura de un horizonte de nuevas posibilidades y la no reproducción de las desigualdades. Desde diversas disciplinas y campos de estudio, son múltiples los autores en el ámbito nacional e internacional que afirman y sostienen la orientación como rol clave en dichos procesos (G. Aisenson et al., 2018; Guichard, 2018; Jacinto, 2018; Sevilla, 2017). Asimismo, distintos estudios han colaborado con la identificación y definición de características particulares de ciertas instituciones que cobran peso como entramado de sostén (G. Aisenson et al., 2018; Maddonni, 2014; Tiramonti, 2011). Particularmente, los estudios del GIPO han definido las Instituciones Orientadoras como aquellas que resultan habilitantes para plasmar perspectivas de futuro y de construcción de identidades valiosas (G. Aisenson et al., 2017; Valenzuela y Aisenson, 2018).

Reflexiones finales

En este artículo se presentaron líneas conceptuales referidas a la construcción de proyectos de futuro. El proceso de revisión crítica de la categoría de proyecto resulta fundamental para su utilización ética en la formulación de políticas y su consecuente devenir en intervenciones y prácticas que respondan a finalidades en línea con las premisas de justicia social.

Respecto de la Orientación, resulta necesaria una reflexión profunda y crítica sobre las condiciones que habilitan construcciones representacionales de cara a la apertura del horizonte de oportunidades de quienes se hallan más desfavorecidos.

Los proyectos se construyen con relación a una posición activa, con un foco interno de definición y donde se pone en juego la reflexividad. Se entiende este ejercicio como resultado de la autodeterminación constante, de la vivencia de un margen de elección necesario para poder plantear intenciones que son subjetivamente válidas y consecuentemente realizables. La construcción del proyecto personal debe vislumbrarse como propia, resultante de un proceso reflexivo que articula intereses, aspiraciones, representaciones, deseos y el contexto. En el marco de las restricciones que impone el contexto y de las constantes incertidumbres a las que las personas se ven expuestas y, siendo que no es una tarea natural, decanta que las Instituciones cumplen un papel fundamental para el acompañamiento en la construcción de estas representaciones. Sin embargo, esta tarea requiere de disposición para abordar críticamente las premisas desde las cuales sostienen su trabajo.

Se desprende entonces la importancia de la formación de los actores que utilizan el proyecto como herramienta de trabajo, para que permita efectivamente la apertura del horizonte de posibilidades.

Finalmente, se presentan algunas premisas que deberían sostener las estrategias de intervención en orientación destinadas a poblaciones en situación de vulnerabilidad (G. Aisenson et al., 2018).

En relación al trabajo con las personas:

1. Comprender el *paso a paso* en la construcción paulatina de sus vidas.
2. Promover la reflexión crítica sobre sí mismos, sobre los futuros posibles, la realidad y el contexto.
3. Proponer dispositivos dialógicos y narrativos, que permitan recuperar la historia identitaria subjetiva con sus particularidades culturales, reconociendo el presente con sus potencialidades, recursos y obstáculos, y dando lugar a la construcción de anticipaciones de futuro y de proyectos de vida singulares.
4. Empoderar las potencialidades y recursos y los grados de apoyo de los actores sociales que participan en sus vidas.
5. Brindar intervenciones y dispositivos de acompañamiento, articulados y sostenidos en el tiempo que brinden sostén afectivo, material e identitario.

En relación a nuestro rol como mediadores entre las personas e instituciones sociales:

1. Identificar, explorar y articular los recursos comunitarios y sociales existentes que contribuyan al desarrollo integral de las personas y a la consolidación de sus proyectos.
2. Promover la participación activa de distintos actores e instituciones sociales para que actúen en red, coordinadamente y con objetivos claros y compartidos.
3. Favorecer las transiciones e inserciones de las personas de estos colectivos sociales
4. Contribuir a la creación de condiciones materiales, sociales y comunitarias favorables para que puedan ensayar roles y realizar experiencias positivas, acordes a su realidad cultural y a su identidad.
5. Procurar que las diversas acciones estén a cargo de profesionales formados que reconozcan y comprendan las realidades de las personas y dispongan de herramientas para operar.
6. Acompañar en la creación y el fortalecimiento de instituciones educativas no tradicionales, formativas, sociales y laborales que sean capaces de comprender la diversidad y den lugar a la construcción de la identidad de estos jóvenes.

Transversales a ambas:

1. Reconocer las condiciones sociales de producción de la desigualdad, la vulnerabilidad y los efectos que promueve en las personas. Ejercitar la noción de diversidad
2. Ayudar a deconstruir y desnaturalizar representaciones coaguladas que tienden a perpetuar el status quo y la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi y S. Shlemenson (Eds.), *Aprendizajes, Sujetos y Escenarios. Investigaciones y Prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires: UBA-Noveduc.
- Aisenson, G., Legaspi, L. y Valenzuela, V. (2018). Vulnerable youth in Argentina: contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, V. Drabik- Podgorina, M. Podgorni, G. Aisenson, J.L. Bernaud, I. Moumoula y J. Guichard (Eds.), *Life and Career designing for sustainable development and decent work* (pp. 251-270). New York: Springer.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Czerniuk, R., Valenzuela, V., Bailac, K., Virgili, N. y Vicente Miguelez, V. (2017). Trayectorias y construcción de identidad de jóvenes en conflicto con la ley penal. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 24, 49-59.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Moulia, L., Del Re, V., Bailac, K. S. y Suescún, J. (2011). Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 18, 143-152.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., Virgili, N., Moulia, L., De Marco, M. y 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 de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 22, 83-92.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Bailac, S., Gómez González, M. N. y Báez, R. (2014) Jóvenes en la calle: temporalidad y anticipaciones de futuro. *Actas de la IV Reunión de Investigadores/as en Juventudes Argentina* (pp. 4-19). Villa Mercedes, San Luis: Red de Investigadores en Juventudes Argentinas.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Bailac, K. S., Lavatelli, L. y Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 20, 115-124.
- Bailac, K. S., Virgili, N. A., Valenzuela, V., Aisenson, G. y Legaspi, L. (2015). Temporalidad y anticipaciones de futuro en jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigaciones en Psicología del MERCOSUR*, 51-54.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Boivin, M., Fournier, G. y Veulleux, A. (2008). Orientation, insertion et temporalité. Étude réalisée auprès de jeunes sortis du système scolaire sans qualification. *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, 41, 107-126.
- Boutinet, J. P. (1989). Historia y proyecto. En G. Pineau y Jobert, G (Eds.) *Histories de vie. Tomo 2. Approches multidisciplinaires* (pp.157-172). Paris: L'Harmattan. Traducido por María Cristina Tenorio. ICESI. Recuperado el 24 de febrero de 2020, de <http://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/02/historia-y-proyecto-jp-boutinet.PDF>
- Boutinet, J. P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris P.U.F.
- Burgois, P. (2010). *En busca de Respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología (RIS) Procesos de exclusión social en un contexto de incertidumbre*, 72(1), 15-24. DOI: 10.3989/ris.2013.03.18.
- Chaves, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Czerniuk, R.S. (2016). *Maternidad adolescente, identidad y futuro en situaciones de pobreza. Un análisis discursivo y psicológico*. Tesis de Maestría. Maestría en Sociología de la Cultura - Instituto de Altos estudios Sociales - Universidad de San Martín. Buenos Aires.
- Demazière, D. y Dubar, C. (2004). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, (3).
- Duarte, M.E. (2017). Counseling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 508-518. DOI: 10.1080/03069885.2017.1309641
- Gergen, W. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basis Books.
- Giancola, P.R. (2003). Constructive thinking, antisocial behavior, and prevention pride as predictors of quality of life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1521-1532.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gil Calvo, E. (2009). La rueda de la fortuna: giro en la temporalidad juvenil. *Memorias Congreso de Lisboa: "Jóvenes y Rutas"*. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <https://docplayer.es/40528864-La-rueda-de-la-fortuna-giro-en-la-temporalidadjuvenil.html>
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Leartes Editores.
- Guichard, J. (2018). Final purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. En V. Cohen-Scali, J. Rossier y L. Nota (eds.) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (pp. 189-204). Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-61476-2_12.
- Guichard, J. y Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications and interpretations. En R.N. Young, J.F. Domene y L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity* (pp. 91-114). New York: Springer.
- Greene, A.L. y Weathly, S.M. (1992). I've got a lot to do and I don't think I'll have the time: gender differences in late adolescents' narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 667-686.

- Ham, L.S. y Hope, D.A. (2003). College students and problematic drinking: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 23, 719-759.
- Jacinto, C. (2018). Los "mundos del trabajo" en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 17-33). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 151- 156.
- Kazarian, S. y Martín, R.A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18, 209-219.
- Kerpelman, J. y Mosher, L. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: the importance of self-efficacy, control, responsibility, and identity. *Development Identity*, 4, 187-208.
- Lasida, J., Ruétalo, J. y Berruti, E. (1998). La formación y la vinculación directa de los jóvenes con el mundo del trabajo. En C. Jacinto y M. Gallart (eds.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes* (251-287). Montevideo: Cinterfor.
- Lengua, L.J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 595-618.
- Legaspi, L., Aisenson, G., Valenzuela, V., Moulia, L., Duro, L., De Marco, M. y Del Re, V. (2011). El estudio de las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. La entrevista en profundidad como instrumento de investigación. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 324-329.
- Lindenboim, J. (2000). Mercados de trabajo urbanos en Argentina de los 90'. En Lindenboim (comp.), *Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo. Parte 1: Reflexiones y diagnósticos* (pp. 13-42). Centro de Estudios sobre Población, Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Margulis, M. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad: La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. C. Humberto Cubides (Ed.), *"Viviendo a Toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá, Colombia.: Universidad Central - DIUC - Siglo del Hombre Editores.
- Meyer, T.D. y Krumm-Merabet, C. (2003). Academic performance and expectations for the future in relation to a vulnerability marker for bipolar disorders. *Personality and Individual Differences*, 35, 785-796.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J. E., Poole, M. y Kalakosky, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 471-487.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Louvain: Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates.
- Omar, A., Uribe Delgado, H., Aguiar de Souza, M. y Soarez Formiga, N. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2), 165-180.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina [ODSA]. (2015). *Progresos sociales, pobreza estructural y desigualdades persistentes: ilusiones y desilusiones en el desarrollo humano y la integración social al quinto año del Bicentenario (2010-2016)*. (A. Salvia, Ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- Pérez Islas, J. (2000). Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud. En G. Medina Carrasco (ed.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 311-341). México: El Colegio de México.
- Prigogine, I. (2000). *El fin de las certidumbres*. Chile: Ed. Andrés Bello.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal Community Psychology*, 49, 1-21. DOI: 10.1007/s10464-011-9448-8.
- Prilleltensky, I. y Stead, G. (2012). Critical Psychology and career development: unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321-340.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (1994). *Informe sobre el Desarrollo Humano 1994*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 1-5-2020 de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1994_es_completo_nostats.pdf
- Reguillo Cruz, R. (2002). Cuerpos juveniles, políticas de la identidad. En C. Feixa, F. Molina y C. Alsinet (coords.), *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas* (pp. 151-165). Barcelona: Ariel.
- Robbins, R.N. y Bryan, A. (2004). Relationship between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behavior among adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 428-445.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 276-312.
- Saraví, G. A. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 28, 83-116.
- Sartre, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Ed. Edhasa.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. y van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Seginer, R., Trommsdorff, G. y Essau, C. (1993). Adolescent control beliefs: Cross-cultural variations of primary and secondary orientation. *International journal of behavioral development*, 16(2), 243-260.

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la Educación Técnico- Profesional en América Latina y el Caribe*, CEPAL-Santiago de Chile, pp.11-20.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela Media. La identidad forzada. En G. Tiramonti (coord.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-33). Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Vicente Miguez, V. (2019). Talleres de orientación laboral con jóvenes en conflicto con la ley penal: Concepciones sobre estudio, trabajo y delito. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2018). Vulnerabilidad y Orientación: Las orquestas como dispositivos que abren posibilidades. *Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigaciones en Psicología del MERCOSUR*, 3, 248-253.
- Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2016). Jóvenes en Orquesta Escuela: Construcción de identidad y proyectos de futuro. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 23, 115-121.

Fecha de presentación: 20 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2021

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2021