

ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Los jóvenes y el propio sistema educativo necesitan un proyecto formativo y profesional entre la enseñanza obligatoria y la postobligatoria que responda a los desafíos a los que se enfrentan. Una formación inicial de calidad y un itinerario que guíe hacia la profesionalización deben ser puntales básicos del mismo. En este artículo se presentan ideas para redefinir la práctica orientadora.

Màrius Martínez Muñoz

Profesor titular de Orientación Profesional del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

marius.martinez@uab.cat



En la sociedad de la información y comunicación es imprescindible ser capaz de generar y compartir conocimiento. En este contexto, las competencias comunicativas pero también de análisis crítico son fundamentales, combinadas con las competencias relacionadas con la interacción y la colaboración entre personas. Las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes dependen de la interacción entre la competencia personal y el contexto social, económico y laboral. Esta interactiva está fallando con los jóvenes, pues sus niveles de desorientación, deserción o abandono son muy elevados (Cáritas, 2014).

Un segundo elemento que define estructuralmente este contexto es el cambio constante, que no siempre supone mejoras sino amenazas o desafíos que conviene afrontar. La vieja idea la “adaptación al cambio” (fruto del contexto

en el que las tecnologías, el progreso democrático, social y económico y los avances en el bienestar y desarrollo hacían suponer que todos los cambios eran positivos) debe ser sustituida en muchos casos por la de “enfrentamiento del cambio”, que implica, en vez de adaptarse, rebelarse o enfrentarse a determinados cambios que nos perjudican.

En los contextos educativos ha calado el discurso del superhéroe. Hemos asumido que la única manera de afrontar esta situación difícil es formarse y acumular credenciales. La formación es un factor clave para el progreso de personas y grupos, pero no es el único elemento necesario. El discurso de las credenciales implica muy a menudo una visión individualista del progreso, en la que cada cual debe procurar su propio desarrollo y asumiendo otro rasgo que hemos asumido acríticamente, que es la competitividad. Además, recientemente se ha incorporado otro término arriesgado: el emprendimiento. Además de credenciales debemos ser emprendedores, lo que en algunos contextos puede acabar significando: “estás solo, nadie va a procurar nada por ti”. Si bien resulta deseable que una persona sea activa y emprendedora y que nadie debe generar comportamientos de dependencia o asistencialismo, debemos vigilar que este concepto no refuerce aún más la idea del individualismo competitivo, que acaba generando desigualdades y exclusión.

En una sociedad compleja, cambiante y en crisis, se deben reforzar todas las competencias que favorezcan la colaboración, el grupo y la comunidad. La idea implícita es que o nos va bien a todos, o nos va a ir mal a todos. En orientación, se debe combinar la atención a la formación, al desarrollo de un proyecto formativo y profesional individualizado, de calidad, con la necesidad de construirlo de manera colaborativa, en red y con las máximas aspiraciones y expectativas para todo el mundo. La orientación nació en un contexto también de cambio, y no en vano Frank Parsons no solo sentó las bases de lo que fue durante mucho tiempo la práctica orientadora contemporánea, sino que lo hizo con una clara vocación social: fue sufragista y luchó por los derechos de las mujeres, muy deteriorados en su época. Esta dimensión de justicia social (Arthur y otros, 2009) es en suma uno de los rasgos que debe caracterizar la orientación profesional actual.

¿QUÉ QUEREMOS ORIENTAR?

La orientación profesional debería configurar un conjunto de acciones continuadas, coordinadas, grupales y preventivas destinadas a ayudar a cada joven a construir un itinerario académico y profesional satisfactorio en base a un proyecto que le empodere, le haga autónomo y a la vez colaborador (Autoría compartida, 2015; Sultana, 2004; Martínez y Arnau, 2014).

La orientación debe contemplar como proceso una secuencia esquematizada, de manera muy simplificada (véase el cuadro

“Tres hitos para la orientación profesional”). Primero, la formación de base de calidad, que incluye la Educación Secundaria Obligatoria (acreditación de la ESO) pero contempla, además, el desarrollo de competencias complementarias que suelen adquirirse en actividades fuera del contexto formativo reglado y que permiten incrementar las habilidades sociales, el sentido de pertenencia a una comunidad y la responsabilización, entre otras. Estas actividades pueden ser deportivas, culturales, artísticas, asociativas, cívicas, de voluntariado, y también pueden incluir acciones formativas no regladas (aunque la dimensión de equipo, grupo, compromiso y colaboración debe estar presente en estas actividades, y las que son meramente formativas a menudo no la incluyen). Estas actividades complementan el desarrollo académico (y la motivación y autoestima académicas que se le asocian) con el desarrollo personal y social en un contexto comunitario. Sin la formación de base de calidad es muy difícil plantearse con garantías de éxito la formación profesionalizadora. La orientación profesional debe comprometerse con este desarrollo global de la persona (que incluye su formación reglada pero también el resto de las actividades y dinámicas en las que participa a lo ancho de su vida) y no pensar exclusivamente en la elección de estudios y de una profesión futura, sino también en sentar las bases para que estas elecciones sean sólidas y potencialmente satisfactorias.

Tres hitos para la orientación profesional



Segundo, la formación profesionalizadora (ciclos formativos, universidad y formación ocupacional), imprescindible para afrontar un entorno laboral en crisis y cambiante. Los programas de nueva oportunidad no deberían sustituir esta formación, sino recuperar el interés, la motivación y la autoestima necesarios para proseguir con el esquema ilustrado en el cuadro “Tres hitos para la orientación profesional”. Esta formación supone, además de familiarizarse con una profesión, un entorno profesional y una práctica laboral profesionalizada, entender la profesión en un entorno en movimiento, la necesidad de la actualización a lo largo de la vida y el papel activo que un profesional debe tener en este proceso.

Tercero, la inserción sociolaboral, que es en realidad un proceso –como cualquier transición– que se inicia mucho antes de materializarse. La inserción supone una familiarización con los entornos productivos, de interacción profesional, que se inicia en la ESO y que permite a cada persona y a cada grupo aproximarse gradualmente al mundo laboral. Incluye primero una alfabetización profesional crítica y, progresivamente, un acercamiento a las dinámicas

de trabajo e interacción laborales. La inserción se optimiza disponiendo de formación inicial de calidad y una formación profesionalizadora. Con frecuencia, los procesos de inserción se plantean con personas sin calificación profesional o con una formación de base deficitaria. Es cierto que muchas personas deben plantearse la inserción en estas circunstancias (por estar en situación de precariedad socioeconómica, por ejemplo), pero ello no invalida el modelo, puesto que la inserción sin formación y sin el desarrollo de competencias como las aludidas incrementa la situación de vulnerabilidad. Si esto es así, no parece aceptable, por ejemplo, contribuir a facilitar el tránsito definitivo de un joven que termina la ESO hacia el mercado laboral y, menos, a través de la acción orientadora.

Estas tres fases constituyen un proceso de empoderamiento individual y grupal. En él, cada persona, en el contexto de un grupo, va construyendo su proyecto formativo y profesional de manera progresiva, en diálogo con su entorno más cercano, con los iguales y con los profesionales de la formación y la orientación, dando significado a las vivencias y



construyendo redes de significado compartido. La idea de proyecto supone la progresiva anticipación de las intenciones e itinerarios que cada cual va definiendo, de manera gradual y tentativa, a medida que va madurando. Son ejercicios de empoderamiento y de anticipación para la acción. Empiezo imaginándome qué haré el próximo mes o trimestre, y finalmente qué formación y qué profesión voy a escoger.

Con los itinerarios y proyectos existe un riesgo muy elevado de incorporar otro sesgo en la mirada orientadora, que deriva del concepto de continuidad, de linealidad. A menudo se asocia la noción de éxito o normalidad al desarrollo de un itinerario lineal (que va encadenando las distintas etapas formativas sin interrupciones ni contrariedades, deseablemente en base a un proyecto que sale bien a la primera), lo cual está muy bien, si no fuera porque con ello existe el riesgo de considerar como fracasos los itinerarios (y, por ende, los proyectos que los preconfiguraban) que presentan alguna discontinuidad o interrupción. Uno de los problemas del discurso del superhéroe es que no tiene en cuenta la existencia de barreras que dificultan muchos itinerarios (como, por ejemplo, las prácticas discriminadoras que excluyen a personas con formación o con las características supuestamente deseadas). Las barreras, a menudo construcciones sociales y por lo tanto responsabilidad de personas y grupos concretos, deben ser afrontadas colectivamente y no individualmente, y pueden provocar situaciones de discontinuidad que no han de ser contempladas como un fracaso sino, en todo caso, como una injusticia (la discriminación hacia las mujeres, los jóvenes o mayores, hacia algunos colectivos minoritarios, por razón de procedencia, identidad cultural, orientación sexual u otros motivos).

Muchos jóvenes, en su recorrido vital, han modificado o cambiado su itinerario y, tras un tiempo de desorientación (especialmente, tras la ESO), han recuperado la ilusión y han encontrado un nuevo camino. En orientación profesional es cada vez más importante considerar estas trayectorias, denominadas “itinerarios discontinuos de éxito”, porque constituyen auténticos referentes de valor para muchos jóvenes que creen que su caso no tiene solución.

¿CUÁNDO Y CÓMO QUEREMOS ORIENTAR?

La orientación debería ser preventiva y proactiva. Primero, anticipándose a los problemas (que aparecen cuando al final de la ESO se concentra el grueso de las actuaciones para orientar a los jóvenes, cuando ya es demasiado tarde). Como proceso, debería desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad, considerando los pequeños avances que cada alumno y grupo hacen en cada asignatura, en cada trimestre. Cómo va mejorando su autoconocimiento, autoconcepto, autoestima y motivación académica y profesional en la dinámica de aula y como va acercándose al complejo mundo de las profesiones,

del trabajo, de las tensiones y la crisis y las ya mencionadas barreras, de manera crítica, consciente, progresiva y colaborativa, son los primeros hitos que ha de perseguir la acción orientadora. Prevención supone invertir en el proceso educativo para que, al llegar el momento de las decisiones, estas se tomen con experiencia y trayectoria. La orientación es proactiva cuando anticipa la acción antes de que sea una reacción desesperada a un problema. Así, la familiarización con el mundo del trabajo, de las profesiones y de las relaciones y tensiones laborales puede constituir una experiencia no solo en vistas a una deseable inserción laboral futura, sino también como un factor motivacional y empoderador.

La orientación profesional se desarrolla progresivamente a lo largo de las distintas etapas educativas organizadas, pero también a lo ancho de cada fase o etapa vital: considerando que el desarrollo vocacional, por ejemplo, no solo se favorece en las aulas, sino a través de las múltiples facetas que desarrollamos en el día a día. “A lo ancho” interpela los contextos extraescolares, no formales, familiares y comunitarios, y destaca la importancia de ver al alumno, joven y ciudadano como una persona global que se desarrolla globalmente en múltiples escenarios. La orientación debe considerar esa multiplicidad de escenarios y, por lo tanto, el concurso –como veremos– de diversos agentes.

Para poder considerar la orientación a lo largo de las etapas educativas hace falta “infundir” la orientación en el currículo de manera que esta no sea algo periférico. Impregnar el currículo con contenidos y estrategias de orientación es como hacer una infusión: se trata de cambiar la calidad del agua (que es el currículum) y no de aumentar su cantidad. La infusión implica considerar que, cuando se aprenden matemáticas u otra disciplina, se aprende a relacionarla con uno mismo, con el entorno, y justamente ese proceso es el que otorga una parte del significado a lo que se aprende. Las Matemáticas se relacionan con itinerarios formativos postobligatorios que profundizan o las concretan, se relacionan con un conjunto de profesiones que las utilizan y sirven para ubicarnos en un mundo laboral y de vida cotidiana, por poner un ejemplo.

Estos conceptos reclaman la participación de toda la comunidad, considerando al alumno/joven como persona que se desarrolla globalmente a partir de cada ámbito dentro y fuera de clase a través de la acción grupal –colaborativa y participativa–. El trabajo colaborativo entre orientadores y los equipos docentes; los tutores con todo el grupo clase o con un grupo reducido durante uno o más cursos pero también el grupo de iguales a través de la tutoría entre iguales; las mentorías; los apadrinamientos, y el entorno familiar y los profesionales de otros servicios e instituciones que operan en el territorio sobre la misma población (servicios locales de empleo, educación, juventud, entidades y asociaciones), son imprescindibles.

TRABAJO EN RED Y CONOCIMIENTO COMPARTIDO

Los itinerarios de formación y orientación a los jóvenes deben funcionar en una lógica territorial de colaboración en red. Eso significa, por ejemplo: a) que existe una sintonización/coordinación entre la oferta de programas de nueva oportunidad, la formación ocupacional y los itinerarios de Formación Profesional; b) que la atención de absentistas o personas que no acreditarán se realiza en colaboración con otros agentes que conocen o trabajan con ellos y pueden atenderlos en servicios locales, escuelas de adultos u otras instituciones; y c) que existe una red de centros y empresas colaboradoras, no solo para las prácticas profesionalizadoras, sino también en el ejercicio de la responsabilidad social corporativa, que permita a jóvenes desmotivados reencontrarse con la motivación o con un posible proyecto de futuro en entornos de colaboración.

El trabajo en red permite la generación y gestión de conocimiento compartido, el establecimiento de protocolos y la definición de objetivos estratégicos de alcance territorial

que armonizan y coordinan los esfuerzos en materia de orientación y acompañamiento.

Todas estas ideas forman parte de un modelo de orientación que debe concretarse en cada territorio y debe establecer los grandes procesos a orientar, las estrategias para desarrollarlos, la definición de roles y funciones de los agentes que colaboran en red y la delimitación de los sistemas de seguimiento que permitan monitorizar en cada centro educativo y en cada territorio los procesos y sus resultados en base a estándares o directrices de calidad (Plant, 2001).

Resulta evidente la importancia del conocimiento compartido en esta materia, así como de los sistemas de formación, de seguimiento y monitorización de la acción orientadora, que debería permitirnos considerar si los procesos en los que nos involucramos cuando desarrollamos acciones de orientación responden a dichos estándares o líneas guía y generan los efectos que todos deseamos. Los anteriores son solo algunos apuntes para seguir construyendo la orientación que queremos.

PARA SABER MÁS

- **Autoría compartida (2009).** "Career Practitioners' Views of Social Justice and Barriers for Practice", en *Canadian Journal of Career Development*, vol. 8, n.º 1, pp. 22-31.
- **Autoría compartida (2015).** *Impacte de l'orientació professional de joves en el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral*. RecerCaixa 2012. Fundació La Caixa - ACUP. Informe final. Disponible en: <http://pagines.uab.cat/recercaixajoves>
- **Cáritas (2013).** *VII Informe del Observatorio de la Realidad Social*. Madrid: Cáritas.
- **Echevarría, Benito; Martínez, Màrius (dirs.) (2013).** *Guía de orientación profesional coordinada*. Barcelona: Fundació Bertelsmann. Disponible en: http://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/74._OPC_Guia_completa.pdf
- **Martínez, Màrius; Arnau, Laura (2013).** *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <http://www.fbofill.cat/publicacions/despres-de-leso-que-puc-fer>
- **OECD (2012).** *Better Skills. Better Jobs. Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OECD.
- **Perrenoud, Philippe (2004).** *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- **Plant, Peter (2001).** *Quality in careers guidance. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services*. París: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/2698228.pdf>
- **Sultana, Ronald G. (2004).** *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A CEDEFOP synthesis report*. Luxemburgo: Office for Publications of the European Communities. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5152>
- (2008). *From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe*. Tesalónica: CEDEFOP.
- (2010). "Career guidance and social inclusion. A challenge for Europe", en *Australian Journal of Career Development*, vol 19, n.º 1, pp. 18-23.