

**ELEGIR EN TIEMPOS REVUELTOS: ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y
ADOLESCENTES “EN RIESGO” DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

***CHOOSING IN TROUBLED TIMES: VOCTIONAL COUNSELLING AND
ADOLESCENTS “AT RISK” OF SOCIAL EXCLUSION***

Linda Vanina Ducca-Cisneros ¹

TRABAJO SOCIAL GLOBAL – GLOBAL SOCIAL WORK, Vol. 8, nº 14, enero-junio 2018

<https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241>

¹ Universidad Complutense de Madrid  <https://orcid.org/0000-0002-5501-1191>

Correspondencia: Dpto. de Trabajo Social y Servicios sociales, despacho 2117. Campus de Somosaguas. 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid (España). E-mail: lducca@ucm.es

* Este artículo ha sido desarrollado a partir de la ponencia presentada por Linda V. Ducca Cisneros en el II Congreso Internacional de Trabajo Social celebrado en abril de 2016 en La Rioja –España-

Recibido: **21-03-2018** Revisado: **23-05-2018** Aceptado: **04-06-2018** Publicado: **28-06-2018**

Cómo citar / How to cite:

Ducca-Cisneros, L.V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes “en riesgo” de exclusión social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(14), 125-146. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241

Resumen

Los procesos exclusión social y educativa tienen estrecha relación en la práctica cotidiana. En una fundación de un barrio de las afueras de Madrid cuya intervención va dirigida a adolescentes de un colegio público, considerados en situación de riesgo de exclusión social, no se podían analizar las puntuaciones de un test de Orientación Vocacional por ser muy bajas en todos sus apartados. Este estudio es el resultado de una investigación aplicada acerca de la Orientación Vocacional de alumnos catalogados en situación de exclusión social que busca dar respuesta a esta problemática y permita generar procesos de Orientación Vocacional adecuados. La metodología empleada se adapta a la coyuntura de la investigación, siendo el estudio de caso el ejemplo de representatividad social del fenómeno en cuestión. Se realizó una revisión bibliográfica y un análisis del test. Posteriormente se llevó a cabo un programa individual de Orientación Vocacional, el cual constituyó la base para el estudio de caso. Se concluye que si los procesos de Orientación Vocacional son limitados a un test, este puede constituir un elemento más de exclusión social y educativa. Se realizan propuestas para abordar la orientación desde la perspectiva del trabajo social.

Abstract

The social and educational exclusion processes are interrelated in the daily practice. In a foundation in the outskirts of Madrid whose intervention is aimed at adolescents considered at risk of social exclusion from a public school, the scores of a Vocational Guidance test were so low that they could not even be analysed. This paper is the result of an applied research related to the vocational orientation of students considered at risk of social exclusion, having as its ultimate purpose to offer an answer to this problem, thus allowing the generation of appropriate Vocational Guidance processes. The methodology used is adapted to the research constraints, the case study being the example of social representativeness of the phenomenon in question. A bibliographic review and an analysis of the test were carried out. Subsequently, an individual Vocational Counselling program formed the base for the case study. Therefore, it is concluded that when Vocational Counselling is limited to a single test, it may constitute another element of social and educational exclusion. Finally, proposals are made so as to address the orientation from a social work perspective.

PC.- trabajo social, exclusión social, exclusión educativa, adolescencia, Orientación Vocacional

KW.- social work; vocational counselling; social exclusion; educational exclusion; adolescence

Introducción

La experiencia que se va a relatar constituye un punto de partida para la reflexión acerca de la estrecha relación entre la exclusión social y educativa y el papel del trabajo social en los procesos de elección de estudios que atraviesan los adolescentes considerados en riesgo de exclusión social.

En el marco de un proceso de investigación aplicada, los responsables de la Fundación Adsis (en adelante la Fundación) ubicada en las afueras de Madrid tenían una preocupación: los adolescentes de 4º curso de la Educación Secundario Obligatoria (ESO) que acudían a la asociación tenían puntuaciones en el test de Orientación Vocacional (OV) del Proyecto Orión¹ -llevados a cabo en los centros escolares por el equipo de orientación- que eran imposibles de analizar por ser muy bajas en todos los aspectos.

Los procesos de OV son complejos, ya que implican aspectos individuales, sociales y estructurales, y por lo tanto, la comprensión del problema requiere una aproximación compleja que considere a la persona como un todo. Estos factores son tanto individuales (autoestima, motivación, características personales, estilos de aprendizaje, entre otros) como sociales (apoyo familiar percibido, relaciones con los pares y adultos, el colegio, entre otros) y estructurales (posición social, mercado de trabajo, nivel económico, estudios de los padres, entre otras cuestiones).

En primer lugar, se establecerá un breve resumen acerca de las características de los procesos de OV, para continuar con el marco teórico que ha guiado conceptualmente a la investigación. Luego, se procederá a la discusión de los resultados del análisis del test. Además se realizará un estudio de caso de una intervención de OV individual. Para concluir, se procede a una propuesta de OV en el marco del trabajo social.

1. ¿Qué quieres ser de mayor? La Orientación Vocacional y exclusión social

El sistema educativo pone a los estudiantes en la encrucijada de la elección de estudios o formación profesional al finalizar la educación obligatoria o el bachillerato. Se da por supuesto que es un momento muy importante en la vida de una persona, que puede presentar dificultades y necesidad de orientación.

Las definiciones de O.V que existen actualmente son numerosas y muchas veces contradictorias entre sí. En primer lugar, y sólo poniendo el foco en la OV en la escuela o para la escuela, la misma se encuentra relacionada con la figura del Orientador/a en la institución educativa y con la ayuda en la elección de una profesión futura. Respondería más bien a la pregunta ¿Qué quieres ser de mayor?

Rascovan (2005) clasificó los diferentes tipos de intervención en O.V que se pueden dar hoy en día:

- Intervención psicológica: se centra en la dimensión individual de la persona y en su historia de vida. Se exploran las identificaciones que hace la persona con los demás y se centra en la búsqueda del deseo, en hacer sentir que “algo falta” para que al otro le apetezca dedicarse a la búsqueda. Por ello se utilizan test que detecten intereses y se fomenta que se esclarezca esta identidad vocacional.
- Intervención pedagógica: se realiza dentro de la escuela y se centra en el conocimiento de los objetos (trabajos y estudios posibles) y en el contexto, promoviendo la comprensión de la realidad social en la que se da la elección. Es, por lo tanto, una preparación para la vida, una parte más del cumplimiento del mandato social de la escuela
- Intervención Sociológica: es la que se desarrolla fuera de la escuela, para los excluidos del sistema educativo o que se encuentran cerca de ello. Muchas veces se llama “orientación laboral”.

En esta clasificación se puede observar que dependiendo de la concepción que se tenga de la OV se desprenderá un tipo u otro de intervención. Si se prima la dimensión individual del problema, se centrarán en las elecciones individuales. Por lo tanto, la acción será frustrante si se tiene la expectativa de que mediante un test se haga la elección. En esta misma línea se posicionan la mayoría de los autores consultados cuando consideran a la O.V como un proceso de aprendizaje fundamental en este momento de la vida, que no debe desarrollarse con un test puntual y único sino mediante un proceso educativo participativo (Montero, 2000; Rascovan, 2005; Grañeras y Parras, 2009; Ojea, 2014).

Existe un acuerdo acerca de la importancia de la consideración de diferentes factores en el proceso de elección de una carrera (Donoso y Figuera 2007; Montero, 2000; Ojea, 2014; Grañeras y Parras, 2009; entre otros) Así se puede clasificar a los mismos en:

- Individuales: autoconocimiento, motivación, exploración de competencias, autoestima, entre otros;
- Sociales: apoyo social percibido y real de los recursos comunitarios, asociativos y de soporte social que actuarían como factores que pueden incidir en la exclusión social; y
- Estructurales: el mercado de trabajo y las posibilidades de inserción para los diferentes sectores de la población.

Si bien no se puede generalizar, tal vez debido a la sobrecarga de trabajo que tienen los orientadores, las escasas actividades de OV desarrolladas en los colegios tienen esta perspectiva: se pretende que el asunto quede resuelto mediante un test (Grañeras y Parras 2009).

De modo contrario, si, como sugiere Rascovan (2005), se cambia la pregunta ¿qué quiero ser? por ¿por qué tengo que elegir ahora?, se tendrán en cuenta no sólo los aspectos individuales que intervienen sino los estructurales, tales como la situación del mercado laboral o los valores culturales dominantes.

En el apartado de discusión se procederá al análisis del test. Este ejemplo práctico servirá para ilustrar las posibles dificultades a las que se enfrentan los adolescentes cuando los adultos pretenden el abordaje de un fenómeno complejo mediante un procedimiento del todo simple. Sin embargo, debemos aclarar ciertos conceptos previamente: ¿Qué relación existe entre la Orientación Educativa y la exclusión social?

2. Orientación Vocacional y exclusión social en la adolescencia ¿Qué aspectos intervienen?

La exclusión social y la exclusión escolar son conceptos sumamente ligados ya que la escuela tiende a reproducir, mediante itinerarios diferenciados de acceso a la educación, la estructura social (Franzé, 2001). A continuación se tendrán en cuenta algunos de los factores que influyen tanto en la exclusión social como en la reproducción de las desigualdades, tales como la problematización de la etapa adolescente; el concepto de riesgo y su incidencia en esta problematización; la nueva situación del mercado laboral y la sociedad post moderna; y el papel reproductor de la escuela.

2.1. Jóvenes Arriesgados. La problematización de la etapa adolescente

Desde finales del siglo pasado, se ha visto cómo la concepción de la adolescencia fue mutando hasta ser concebida como una etapa problemática, que genera pánico o da miedo (Sánchez Moreno, 2012; Du Bois y López, 2004; Franzé, Jociles y Poveda, 2011). Por ejemplo, en un estudio acerca de las preocupaciones de los padres, la adicción a las drogas fue una de las principales (Bericat y Zambrano, 2007), lo cual no se refleja en encuestas dirigidas a la población en general (Barómetros del CIS). Es muy frecuente asociar conductas de riesgo con la adolescencia cuando en realidad muchos adultos viven de forma “arriesgada”.

La concepción de juventud “en riesgo” es cada vez más común, especialmente entre profesionales que trabajan con personas con dificultades (Hughes, 2011). Si se presta atención, se ve que se mezclan diferentes categorías: una etapa del desarrollo y un sistema estructural económico y social. Actualmente, la acción social está siendo transformada en los últimos años, más ligada a una forma neoliberal de hacer política y por lo tanto centrada en las políticas de este tinte ideológico, en donde se introducen nuevas lógicas de intervención social. (Ávila y García, 2013).

Por lo tanto, las intervenciones realizadas se justifican por el riesgo o las posibilidades de que haya conductas que afecten al propio joven o a la sociedad y no porque constituyen un apoyo para la integración. Esto nos lleva a un concepto central para pensar la OV: la exclusión social y educativa.

2.2. Exclusión social y precariedad: el futuro que espera

La exclusión social es un concepto que pareciera estar de moda: tiene mucha presencia en los medios de comunicación con unas connotaciones muy negativas, ligadas a la pobreza más tradicional. Pero la exclusión social es un concepto relativamente nuevo que se ha generado junto, o a raíz de, las transformaciones sociales de una sociedad cada vez más compleja y que se caracteriza por la incertidumbre y el no poder controlar nuestro destino (Castel, 2014). Por lo tanto, el concepto clave en esta nueva forma de pobreza vendría a ser la precariedad del mercado laboral. Esta precariedad es el producto de ideologías y políticas neoliberales resultado de una creciente flexibilización del mercado laboral (Standing, 2013). El aumento de la inseguridad es fruto de esa nueva configuración del mercado laboral, donde los sueldos se inclinan por lo bajo, el empleo es temporal, y las tareas y los puestos

de trabajo son intercambiables. La misma categoría precaria es compartida por trabajadores intelectuales, ingenieros, limpiadores y trabajadores poco cualificados, lo que lleva a cambiar la forma tradicional de pensar nuestras trayectorias vitales.

Es aquí donde el pacto social del progreso presenta las contradicciones más patentes. Rodríguez y Ballesteros (2013) apuntan que, desde la última crisis, el pacto social que ha vuelto a estar vigente se basa en considerar que solo el esfuerzo personal permite el acceso a un trabajo bien considerado y a la estabilidad para desarrollar una vida independiente y tranquila. Este tema es especialmente relevante en la O.V, donde se dan paradojas tales como que un educador social de una asociación que ayuda a la inserción laboral de jóvenes tenga un contrato precario no acorde con los estudios realizados.

Tanto la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) como los programas de O.V se basan en la premisa de que a mayor formación, mejor puesto de trabajo se consigue, considerando que el esfuerzo siempre se traduce en recompensas futuras. Así, se hace competir a los niños cada vez desde edades más tempranas, dando la falsa ilusión de que todos tienen las mismas oportunidades. Ya desde el apartado I del preámbulo de la actual ley educativa, se puede observar que, bajo la apariencia de “una educación de calidad como soporte de igualdad y justicia social”, se pone el énfasis en los talentos personales, atribuyendo la desigualdad a talentos “diferentes”, desdibujando las diferencias estructurales que influyen y van más allá de las habilidades personales o inteligencias. Implícitamente se hace referencia a talentos “escolares”, deslegitimando totalmente los “talentos” que no se ajustan al sistema. (Franzé, 2001).

Además, la exclusión escolar o los itinerarios diferenciados ya son planteados en la misma Ley: “Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren su posibilidad de continuar en el sistema”. (LOMCE, Preámbulo). Este punto hace de enlace con la siguiente cuestión: la contribución del sistema educativo a la exclusión social.

El proceso de exclusión social incide en todas las áreas de la persona, contribuyendo muchas veces a la intensificación del problema en el entorno escolar (Keenan & Omarsson, 2014). Por ejemplo, los chicos en riesgo de exclusión social tienen más posibilidades de repetir curso que el resto (OECD, 2014) o presentar problemas relacionados con la baja autoestima y falta de motivación (Leary, 1990; Castro, 2013) y tienen limitadas sus posibilidades de elección (Du Boys y López, 2004), entre otras cuestiones.

2.3 La escuela reproductora de desigualdades

Ya desde el nacimiento del sistema educativo universal se pusieron en evidencia dos itinerarios educativos diferenciados: las escuelas privadas de la elite y los colegios para el resto (Jimenez, Luengo y Taberner, 2009). En la actualidad, existe una escuela adaptada al sistema político y económico: la escuela neoliberal. Dejando de lado la diferencia entre centros, en muchos colegios públicos existen itinerarios diferentes: quienes no cumplen los estándares son enviados a aulas de “compensación” para alcanzar el nivel del resto de los compañeros de su edad. Es muy común que estas aulas de compensación estén formadas por adolescentes que son inmigrantes o pertenecientes a minorías y por lo tanto no comparten el capital cultural y los códigos de los colegios de este país. (Franzé, 2001). Según la tesis de la misma autora, las expectativas puestas en estos menores generalmente son mínimas ya que no se cambian del todo las estrategias pedagógicas de enseñanza y se prima la disciplina. Los saberes adquiridos en otros contextos pasan a ser desacreditados por la escuela, dando poco lugar a los intereses de los menores. Esto se suma a la escasa formación pedagógica de los profesores o la falta de herramientas para afrontar una gran cantidad de problemas de conducta, probablemente generados por las desigualdades sociales, culturales y económicas.

Estos menores se encuentran en riesgo de exclusión, pero a su vez son excluidos dentro del sistema educativo (Ballestín, 2011). De hecho, como se verá en el caso práctico, muchas veces se les cierra las puertas a los estudios académicos y se les ofrecen alternativas de trabajos más manuales que requieren menos cualificación. Y aquí es donde la OV cobra gran relevancia. ¿Es legítimo usar las mismas herramientas para orientar a todos los jóvenes utilizando la lógica de la carrera académica lineal? El hecho de que las diferencias culturales y los aspectos sociales de partida de los chicos que se encuentran en situación de exclusión sean muy diferentes a aquellos que tienen un entorno más favorable, debería conducir a una mayor cantidad de recursos de apoyo educativo.

La lógica neoliberal de la competencia por los escasos recursos contribuye a una cohesión social más frágil, que aumenta las posibilidades de exclusión social y educativa (Sennet, 2014). Esta cohesión social muy frágil o casi rota toma más fuerza cuanto más desigualdad exista, en una sociedad donde da vergüenza pedir ayuda o depender de los demás. Como sostiene este mismo autor, las capacidades cooperativas de los niños disminuyen cuando entran en el colegio, ya que el mismo es un reflejo de los valores de esta sociedad. Lo que es más, la desigualdad social se traduce también en desigualdad educativa y esto genera

que los adolescentes tengan un sentimiento de inferioridad que no contribuye a su rendimiento académico (Sennet, 2014) y por ende a que los test y el proceso de OV no den resultados “felices”.

3. Metodología

Este proyecto de investigación posee características particulares, ya que surge de una demanda puntual realizada por una Asociación del Tercer Sector. Por lo tanto, se realiza una adaptación del método de caso a esta situación específica para tomarlo como ejemplo de una realidad más amplia.

En primer lugar se realizó una revisión bibliográfica y un análisis del test, lo cual constituyó la base teórica para el desarrollo de un programa individual de OV. Este programa es el punto de partida para el estudio del caso.

Si bien existen diferentes definiciones acerca del estudio de caso como metodología de investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2010) sostienen que el estudio de caso puede ser, o no, considerado como tal, por lo que otra metodología debe acompañar el proceso. Según esta perspectiva, el enfoque viene dado por el estudio de una situación compleja particular. En esta oportunidad, la representatividad es social, en tanto que constituye un ejemplo claro de la incidencia de procesos macro en el día a día de las personas y de cómo los discursos hegemónicos se hacen presentes en los discursos particulares.

En el apartado siguiente, se procederá al análisis cualitativo del test en función de la literatura analizada. Luego se realizará la presentación y discusión del caso, para finalizar con orientaciones y propuestas metodológicas para el diseño de programas de OV en Trabajo Social.

4. Resultados y discusión

4.1. El Test del Proyecto Orión

El test del Proyecto Orión se utiliza en los dos colegios con los que trabaja la Fundación. Es un test gratuito enfocado hacia el rendimiento académico e intereses del alumnado. Como

se comentó en un principio, este test se invalida mayoritariamente en menores en riesgo de exclusión social², ya que en su mayoría no logran completarlo.

Volviendo a la situación inicial, teniendo en cuenta el marco teórico y tratando de responder a la pregunta de por qué los adolescentes que se encuentran en riesgo de exclusión social puntúan bajo en este test, se realizará un análisis del mismo según los criterios presentados con anterioridad: las dimensiones individual, social y estructural.

4.1.1. Dimensión individual

El contenido referente a la *dimensión individual* tiene un fuerte peso e incidencia en el test. En primer lugar, se da por sentado que existe cierta motivación para la realización del mismo, por lo que los únicos responsables de las bajas puntuaciones serían los propios adolescentes por no encontrarse lo suficientemente motivados. Como ya se ha comentado, la baja motivación por el futuro, muchas veces dada por las circunstancias sociales, hace que no se puntúe alto en ninguna de las áreas, ya que todas muestran profesiones o trabajos que a simple vista no están al alcance de muchas personas (Leary, 1990, Castro, 2013).

Además, en el test en cuestión no se pregunta por ciertas habilidades o tareas que ayuden a orientar la elección sino que hay que elegir una o varias áreas de interés. Las mismas son muy amplias y abarcan una gran cantidad de intereses, haciendo muy difícil la elección. Se debe elegir entre áreas y valores ya asignados a un área determinada. Si uno no tiene las ideas claras y al menos puntúa 5 en 4 áreas, el test no arroja resultados. A modo de ejemplo, se reproduce un ítem de esta sección del test.

Ilustración 1

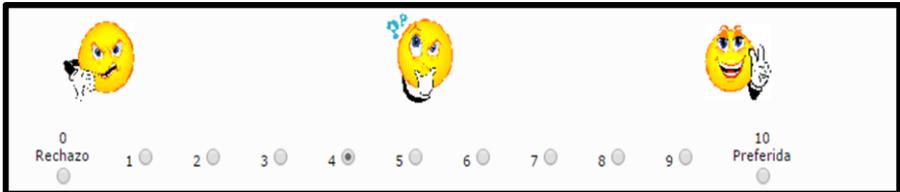
CIENCIAS EXPERIMENTALES:

Interés por aprender, descubrir y demostrar nuevas teorías dentro el campo de las ciencias. Tiene que ver con las tareas de laboratorio, la experimentación, la comprobación de hipótesis, la interpretación y comprobación de los fenómenos de la Naturaleza.

Estudios Universitarios: Matemáticas, Biología, Geología, Física, Química

Ciclos formativos: Familia profesional de: Química

Profesiones como: Meteorólogo/a; Consultor/a de Investigación y Desarrollo (I+D); Astrónomo/a; Estadístico/a; Biólogo/a; Genetista; Auxiliar Técnico de Laboratorio



Fuente: Test Orión

Asimismo, se atribuye una relevancia crucial a las acciones meramente individuales, aislando la existencia de diferentes características socio-estructurales. En la siguiente pregunta se puede observar claramente: “De qué depende que lo logre [el estudiar y terminar la carrera o el estudio elegido]: a) mi esfuerzo y dedicación b) la suerte u otros factores que no puedo controlar”.

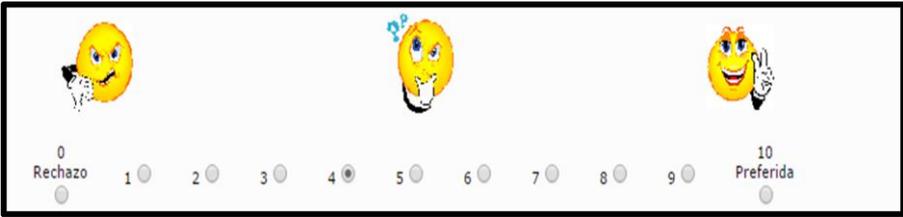
El tener que elegir uno u otro hace que las desigualdades sociales y de oportunidad de acceso a los estudios superiores y puestos de prestigio se desdibujen, haciendo responsables del “fracaso” exclusivamente a la propia persona.

Otro aspecto a analizar es el de los valores, los cuales parecen ser considerados como elementos individuales de la persona. Dejando de entrar en juicios acerca de cuáles son los valores que deben primar en nuestra sociedad, la mayoría de los que se presentan a los estudiantes en el test tienen que ver con la lógica neoliberal, donde todo se mide por el dinero y las influencias sociales. De hecho, algunos de los “valores” son ser “una persona importante”, o “ganar mucho dinero”, como se observa en la siguiente imagen. De más está decir que si una persona rechaza varios de estos valores por algún u otro motivo, no puede continuar con el test.

Ilustración 2

Responde a la siguiente cuestión con sinceridad en función de tus pensamientos actuales:

Cuando pienso en la profesión en la que me gustaría trabajar en el futuro, ESPERO CONSEGUIR... RIQUEZA Y BENEFICIO ECONÓMICO, que me permita...ganar mucho dinero con mi trabajo hasta llegar a tener una gran fortuna.



0 Rechazo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Preferida

Fuente: Test Orión

El apartado dedicado a evaluar el bienestar personal es de dudosa validez, ya que las preguntas son vagas y no parecen medir el bienestar real o subjetivo sino el nivel de conformismo o positividad acerca de la realidad en la que uno vive. La mayoría de las preguntas tienen que ver con el agrado o el desagrado con la vida actual y con la posibilidad de cambiar, o no, aspectos de la vida personal. También se incluyen preguntas que, según el punto de vista de la autora, están alejadas de la vida de un adolescente, como por ejemplo: “Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida” o “Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual”.

En lo que respecta al rendimiento académico sólo se pregunta por resultados y no por procesos, dejando de lado elementos positivos que muchas veces no se ven reflejados en las notas.

Para concluir con la dimensión individual, el hecho de que el test se “invalide” si no se responde con ciertas puntuaciones puede llegar a afectar a la autoestima, restando motivación para otras actividades.

4.1.2. Dimensión social y comunitaria

La *dimensión social* y comunitaria aparece en el test en escasas ocasiones, aunque, como se ha mencionado, son aspectos fundamentales a considerar en la elección. De este modo, se acentúa el peso del carácter individual de la OV. En el test del contexto socio familiar

todas las preguntas remiten a los estudios y procedencia de los padres, tipo de trabajo y calidad de vida material (si se tiene empleada doméstica o el nº de ordenadores de la casa) pero nada se pregunta acerca de la calidad de las relaciones o el diálogo y apoyo familiar. Tampoco se hace referencia al apoyo de los padres o la pertenencia a asociaciones de la sociedad civil.

4.1.3. Dimensión estructural

En lo que respecta a la *dimensión estructural*, el test está plagado de referencias a la lógica empresarial y las trayectorias lineales de estudio y carrera profesional. Se le da mucho peso al rendimiento académico y al “éxito” escolar. Además, el “pacto social” aparece en el test como una realidad indiscutible, eliminando las desigualdades sociales y las diferentes oportunidades de esta ecuación. Sin embargo, como se ha visto con anterioridad, el discurso del test se encuentra en consonancia con los valores dominantes actuales. En el siguiente caso que se analiza, se podrá ver cómo el mito del progreso se plasma también en la perspectiva adolescente.

4.2. Un caso práctico

Se realizaron dos entrevistas formales con un joven de 16 años que acude a la Fundación, al cual llamaremos Martín de ahora en adelante. Además de las entrevistas, se llevó a cabo un programa de OV - 10 sesiones- con una metodología participativa, poniendo en práctica los lineamientos teóricos. El relato que aquí se presenta ha sido construido en base a los testimonios de Martín, desde su punto de vista y desconociendo otras “voces” acerca de su relato.

En primer lugar se contextualizará el caso, para luego analizarlo siguiendo el esquema anterior: las dimensiones individual, social y estructural, ya que tanto los talleres como las entrevistas fueron estructurados siguiendo esa lógica.

Martín había migrado desde Bolivia en 2013, en una reagrupación familiar llevada a cabo por sus padres, que viven aquí desde aproximadamente el 2006. Ambos progenitores trabajan: el padre en un comercio y la madre limpia por horas. Martín admite no tener grandes dificultades económicas y que su familia tiene “*un buen pasar*”.

Si bien podría haber un capítulo aparte acerca de las dinámicas que se generan en la reagrupación familiar de inmigrantes en la etapa de la adolescencia, cabe esperar que

existan procesos cognitivos individuales que den cuenta de esta situación particular y muchas veces problemática.

Además, el proceso de acogida en el centro escolar no propició la adaptación al nuevo entorno. Cuando Martín llegó a España, el año escolar estaba a punto de finalizar y tuvo que repetir curso. Si bien era de esperar que eso sucediera, este hecho causó un grave disgusto en Martín y su familia. Además, tuvo repercusiones en su socialización, ya que le alejó de los pocos amigos que había hecho. “*Tuve que repetir porque no sabía nada y el nivel allí [en Bolivia] era muy malo*”. Así, podemos ver que Martín atribuye el fracaso escolar únicamente a su propia capacidad y bagaje escolar anterior.

En el curso siguiente Martín fue derivado por los profesores a clases de apoyo de la Fundación. A las mismas acude una vez por semana y, de vez en cuando, se integra en las actividades lúdicas o de ocio grupal, aunque en general las rehúsa.

En el *nivel individual*, destacamos el relato de Martín acerca de sus habilidades. En primer lugar, la referencia a sus habilidades intelectuales sólo es tomada en cuenta a nivel escolar, restándole importancia a inteligencias diferentes a las utilizadas en ese contexto. Martín se encuentra en un aula de diferenciación y dice que aunque preferiría estar con los demás, “no le queda otra”. En una de las actividades realizadas en torno a las etiquetas que los demás ponen sobre las personas, Martín encontró dificultades para observar sus capacidades y diferenciar aspectos positivos y negativos de su personalidad. Tras algunas sesiones, se realizó un ejercicio parecido y los aspectos positivos identificados aumentaron. Muchas veces, la aparente escasa motivación para las tareas escolares guarda relación con una percepción muy negativa de uno mismo y una autoestima baja, en la que influye la segregación del sistema educativo. (Manzano, 2008)

Hay una expresión que Martín repite constantemente: “*Da igual*”. Ante cualquier intento de hacerlo participar o tomar una simple decisión acerca de las actividades, siempre responde lo mismo. Al preguntarle por qué contestaba eso tan a menudo, me contó que los adultos se enfadan cuando dice esa frase y se “desesperan”. En la literatura analizada abundan las referencias a la falta de motivación o interés, especialmente en alumnos con dificultades o en riesgo de exclusión. Esto se traduce muchas veces en una renuncia por parte del profesorado que “no puede hacer que se motiven” y “que ya no saben qué hacer” (Franzé, 2001).

El desfase de los contenidos escolares con las vidas de estos chicos, o la negación de los saberes previos por no adecuarse a los escolares hace que muchas veces parezca que han

perdido sus intereses. Además, en el informe de la Fundación Adsis “El futuro Comienza hoy” se observa que los alumnos que tienen puntuaciones altas en el indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusión, por sus siglas en inglés), tienen menos expectativas de futuro y una menor motivación por aprender.

En lo que respecta al nivel de análisis de la *dimensión social*, sus relaciones y actividades sociales entre pares son escasas. Frases tales como “*Tengo amigos pero no les hablo*” o “*Nunca uso el metro*”, “*Sólo ayudo en casa, estoy en el ordenador, estudio y vengo a aquí*” denotan que sus redes sociales no se comportan como unidades de apoyo con las que contar en caso de dificultad. Uno de los aspectos principales de la exclusión social y educativa es la falta de lazos y de un grupo de referencia de pares, elemento fundamental en la adolescencia según distintos autores. (Valle, Bravo y López, 2010).

En cuanto a la relación de apoyo percibido por parte de las personas con las que tiene contacto para elegir su próximo itinerario educativo, afirma que le “*presta atención sólo un profe y mi mamá*”, “*con mi papá no hablo y los otros profes no me preguntan nada*”, “*aquí te ayudan*” (haciendo referencia a la Fundación). En las actividades realizadas acerca del apoyo percibido, Martín defiende que su familia es el único recurso con el que puede contar, aunque en ocasiones admite que algunos profesores lo ayudan y se preocupan por él. Los iguales nunca aparecieron como un factor de ayuda sino de dificultad. “*Me meten en problemas*”, “*No voy con ellos*”.

A *nivel estructural*, se evidencia la importancia que se le da a los estudios en la sociedad, ya que muchas veces se los ve como el único camino para mejorar la situación que han tenido los padres y tener “*un futuro*”. Si bien es probable que se tengan más oportunidades cuando se tienen estudios, la actual crisis está demostrando que no es en absoluto una condición para tener un trabajo acorde a la formación recibida. (Rodríguez y Ballesteros, 2013)

Sin embargo, el discurso de Martín es muy claro: “*si estudias te va bien*”, “*al que le va mal es porque no se esfuerza*”, “*si estudias tienes un buen trabajo*”, “*si estudio me va a ir bien en el futuro*”, “*tengo que estudiar para ser algo*”, “*mi mamá quiere que estudie y me esfuerce*”. El discurso remite a una idea de progreso muy presente tanto en la ley educativa como en el pensamiento neoliberal, los cuales omiten que los puntos de partida no son los mismos para esta gran competencia que es la vida. En este breve análisis del caso, se puede observar cómo la lógica neoliberal afecta e influye en las posibilidades de elección del futuro sin que las personas sean conscientes de ello.

En el transcurso de la intervención, se realizó un test a Martín con una lógica diferente, poniendo énfasis en sus habilidades e intereses (Ojea, 2014) y luego, según la interpretación de los resultados, se le dieron herramientas para que investigase las posibilidades de estudio, teniendo en cuenta aspectos individuales, sociales y estructurales. La evaluación del programa por su parte fue muy positiva, y aunque no había decidido qué estudiar, se encontraba motivado con las alternativas de las que disponía.

Aunque todas las intervenciones son mejorables, aquellas que se centran en la persona de forma integral son las que generan mayores sinergias. A continuación, se desarrollan algunos lineamientos para el desarrollo de propuestas.

5. Propuestas para trabajar la Orientación Vocacional desde el Trabajo Social

Si bien lo ideal es que la OV sea una tarea de la escuela, muchos trabajadores sociales se ven en la situación de tener que ejercer labores de orientación, por diferentes circunstancias (Roselló, 1998; Blancas y Jurado, 2011).

Aunque existen numerosas metodologías para trabajar con adolescentes considerados en riesgo de exclusión, se hace evidente la necesidad de una metodología de intervención centrada en la persona con la que se trabaja, para contribuir a que los jóvenes tengan un papel más activo en los sucesos de la propia vida (Lone, 2012). El concepto de la OV como mera orientación laboral y de elección de estudios está siendo cuestionado. La OV debería ser una educación para la vida cuyos principios sean el empoderamiento, la prevención, el desarrollo de habilidades y el pensamiento crítico (Grañeras y Parras, 2009). Por lo tanto, la OV no debería ser sólo un test definitivo que se aplica en 4º de la ESO o en 2º de Bachillerato, sino que debería darse, como sostiene Rascovan (2005) en dos ejes: diacrónico, a lo largo de toda la ESO o Bachillerato; y sincrónico, con más énfasis en los cursos en los que hay que elegir modalidad. O sea, si la escuela cumpliera con su mandato y formara personas para la vida real, donde el aprendizaje que se logra es significativo, la OV sería una tarea amena y efectiva, que no provocaría situaciones de dificultad.

En la actualidad, la Pedagogía Social se ha impuesto como marco teórico principal en la intervención con menores, mostrando mejores resultados a largo plazo en el proyecto educativo (Hamalainen, 2003; Timonen, 2012; Petrie et al., 2009), entre otros. Esta

disciplina se encuentra ligada al Trabajo Social y sus principios generales, tendentes a fomentar la participación activa, se pueden resumir en los siguientes:

- La persona es considerada en su totalidad, en su dimensión biológica, social, interpersonal, estructural, etc.
- En la relación profesional, el adulto es un igual, habitan un espacio compartido. El profesional no pertenece a un espacio jerárquico diferente sino que está acompañando el proceso.
- Uso de la teoría para la práctica y de la práctica para generar teorías para mejorar la intervención.
- La vida asociativa del niño es fundamental y se incentiva y facilita.
- Los profesionales son prácticos, creativos y están muy bien formados.
- Énfasis en trabajo grupal y en las familias.

Es importante destacar que la intervención debe tener en cuenta los diferentes procesos que intervienen tanto en el proceso como en la elección final y los diferentes niveles en los que están inmersos los chicos con los que se trabaja. Donoso y Figuera (2007) promueven líneas de actuación centradas en la OV como un proceso de aprendizaje y punto de partida para la acción. Es por ello que sugieren que el proceso de OV tiene que tener las siguientes características:

- Planificación flexible y abierta, que tenga en cuenta los procesos y tiempos personales y grupales.
- Activación y desarrollo del proceso de aprendizaje. Actuar en un sentido determinado y no quedarse en lo abstracto, pasar a la acción y fomentar la resolución de problemas
- Valoración de la “equivocación” como una parte del proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta la zona de desarrollo potencial y no centrarse únicamente en lo que se demuestra.
- No olvidar el macro contexto ya que las características del mercado laboral y las posibilidades de inserción real deben ser consideradas.
- Tener en cuenta aspectos personales en relación al macro contexto: la autoestima y el conocimiento de uno mismo, la motivación y el reconocimiento de habilidades.

La receta es sencilla pero muy difícil de llevar a cabo a conciencia, no sólo por las contingencias de las situaciones laborales de los profesionales o las dificultades de los menores. Uno de los motivos podría ser la transferencia que se hace de las rígidas formas tradicionales de trabajador social-usuario, las dificultades para crear relaciones horizontales entre jóvenes y adultos, o los problemas para “salir del despacho”.

Además, la ideología neoliberal cada vez más arraigada en la sociedad, se presenta contraria a los valores de la pedagogía social y del trabajo con menores. La individualización, el control excesivo, la criminalización de las conductas consideradas desviadas y las técnicas de disciplina coercitiva, tan presentes en los valores neoliberales, hace que éstos actúen como la barrera principal para la intervención con menores (Lavie & Kraumer, 2013).

Conclusiones

Este artículo representa un ejemplo de investigación aplicada, en el que la teoría sirve para la comprensión de un problema de la práctica y la intervención resultante ayuda a la reflexión y ampliación teórica.

Este estudio es una pequeña introducción al tema ya que es imposible describir en tan pocas páginas un fenómeno tan complejo, en el que intervienen un gran número de factores y procesos sociales. Además, se ve necesario contar con los diferentes actores de la comunidad educativa: orientadores escolares, profesores, padres, adolescentes y trabajadores sociales de colegios y asociaciones. Sin embargo es crucial reiterar que las características de la investigación responden a una demanda puntual, aunque se haga referencia a un problema social extendido.

La conclusión principal es que el test que se analizó, debido a sus características, constituye un elemento más de exclusión social. El aspecto más importante a tener en cuenta es que en ocasiones, por falta de análisis crítico de los instrumentos, se están reproduciendo las desigualdades sociales, cuando lo que en realidad se intenta es ayudar a los jóvenes en la inserción al mundo adulto. Esto recuerda la imagen de “la pescadilla que se muerde la cola”, pues los intentos por mejorar la situación de los jóvenes provocan aún más elementos negativos para su desarrollo personal.

Mientras tanto, la situación de desesperanza acerca del futuro es compartida por el conjunto de la sociedad y las consecuencias de la crisis afectan más a los que menos tienen, reproduciendo un sistema cada vez más desigual. Sin embargo, otros tipos de intervenciones son posibles, donde el trabajo social sea realmente un agente de cambio social y no un mero reproductor de desigualdades. Por lo tanto, se abren puertas para profundizar en la investigación de este fenómeno y su relación con el trabajo social y mejorar la calidad de las intervenciones.

Referencias Bibliográficas

- Ávila Cantos y García García (2013). Entre el riesgo y la emergencia: Insinuaciones policiales en la intervención social. *Revista De Antropología Social*, 22, 59-82. doi:10.5209/rev_RASO.2013.v22.43184
- Bericat Alastuey, E. y Zambrano Álvarez, I. (2007). *Preocupaciones sociales sobre la infancia y la adolescencia*. Sevilla: Centro de estudios Andaluces.
- Blancas Avilés, R. y Jurado Cobos, G. (2011). El rol de la orientación laboral en el ámbito del trabajo social. *Documentos de Trabajo Social: Revista De Trabajo y Acción Social*, 50, 280-293.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(extra1), 15-24. doi:10.3989/ris.2013.03.18
- Castro Valdez, J. (2013). *Claridad del autoconcepto y autoestima en relación a la exploración y compromiso vocacional en adolescentes* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5221>
- Donoso, T. y Figueras, M. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 103-124.

- Du Bois Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista De Estudios De Juventud*, 65(04), 11-29.
- Franzé Mudanó, A. (2001). *Lo que sabía no valía: Escuela, diversidad e inmigración* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España). URI: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/11922>
- Franzé Mudanó, A., Jociles, M. y Poveda, D. (2011). El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. En M. Isabel Jociles, Adela Franzé y David Poveda (Coords.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. (pp. 9-36). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Fundación Adsis (2013). *El futuro comienza hoy. Estudio sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO*. Fundación ADSIS. Recuperado de <https://www.fundacionadsis.org/es/publicaciones/el-futuro-comienza-hoy>
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Ed.). (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (2º Edición ed.). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Hamalainen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5º Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hughes, N. (2011). Young people 'as risk' or young people 'at risk': Comparing discourses of anti-social behaviour in England and Victoria. *Critical social policy*, 31(3), 388-409.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.
- Keenan, R. & Omarsson, T. (Ed.) (2014). *Children poverty. Listen to the voices of children poverty*. Bélgica: Caritas Europa.
- Lavie Ajayi, M. & Krumer Nevo, M. (2013). In a different mindset: Critical youth work with marginalized youth. *Children and Youth Services Review*, 35, 1698-1704.

- Leary, M. (1990). Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 221.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.
- Lone, A. (2012). Bringing about change a social pedagogic approach: milieu pedagogy versus milieu therapy. *European Journal of Social Education*, 22/23, 23-36.
- Manzano Soto, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35, 49-57.
- Montero Mendoza, M.T. (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Cambridge: University Press.
- OECD (2014). Are disadvantaged students more likely to repeat grades? *PISA in focus*, nº 43. OECD iLibrary. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919
- Ojea Rúa, M. (2014). *Programa de Orientación Vocacional Construye*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. et al. (2009). *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. London: Institute of Education, University College of London. Recuperado de http://discovery.ucl.ac.uk/10000058/1/may_18_09_Ped_BRIEFING_PAPER_JB_PP_.pdf
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez San Julián, E. y Ballesteros Guerra, JC. (2013). *Crisis y contrato social, los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud y Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción.
- Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Cuadernos De Trabajo Social*, 6, 233-258.

- Sánchez Moreno, E. (2012). ¿Juventud líquida? retos y problemáticas asociadas a las personas jóvenes en la sociedad española contemporánea. En Fundación FOESSA, *Exclusión y desarrollo social. Análisis y perspectivas*. Madrid: Cáritas Española.
- Sennet, R. (2014). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Madrid: Pasado y presente.
- Timonen Kallio, E. (2012). Residential child care work - Professional knowledge, orientations and methods. *European Journal of Social Education*, 22-23, 37-51.
- Valle del, J., Bravo, A., y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: a developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 16-27. doi:10.1002/jcop.20348

NOTAS

- ¹ Este test, perteneciente a la Universidad de Comillas es el utilizado en la mayoría de establecimientos de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/webcorporativo/orion/cuestionarios.htm>
- ² El nivel de exclusión social según el indicador AROPE ((At Risk of Poverty and/or Exclusión, por sus siglas en inglés) que presentan los alumnos del colegio es del 23% en los dos colegios con los que la asociación interviene, apenas unos puntos más altos que la media nacional. Fundación Adsis, 2013).