


Hacia un nuevo modelo de Orientación Vocacional Ocupacional

Towards a New Model of Vocational Occupational Counseling


Carina Santiviago Ansuberro

Universidad de la República
Uruguay

 0000-0002-8813-7583
carinasantiviago@gmail.com

Aldo Mosca De Mori

Universidad de la República
Uruguay

 0000-0003-0973-2817
amoscademori@gmail.com


Fabiana De León Nicaretta

Universidad de la República
Uruguay

 0000-0001-5468-3618
f.deleon@cse.edu.uy

José María Passarini

Universidad de la República
Uruguay

 0000-0001-8376-1638
josepasa@gmail.com

Fecha de envío: 04/05/2018

Fecha de aprobado: 21/05/2018

RESUMEN: El presente artículo realiza un breve recorrido sobre los inicios de la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y los modelos teóricos que han sustentado las prácticas en este campo. Presenta un modelo en Orientación Vocacional Ocupacional lo suficientemente amplio como para identificar la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles de nuestros jóvenes y reconoce en la OVO una herramienta fundamental para disminuir la exclusión de determinados sectores sociales que pueden presentar vulnerabilidades económicas o sociales.

PALABRAS CLAVE: orientación vocacional, políticas educativas, orientación estudiantil.

ABSTRACT: This article offers a brief overview of the beginnings of Occupational Vocational Guidance and the theoretical models that have supported the practices in this field. It presents a model in Occupational Vocational Guidance broad enough to identify the heterogeneity of student trajectories of our youth and recognizes in the OVG a fundamental tool to reduce the exclusion of certain social sectors that may present economic or social vulnerabilities.

KEYWORDS: vocational counselling; educational policies; student counselling.

En los últimas décadas, producto de reformas en materia de políticas educativas impulsadas a nivel mundial, la educación pública uruguaya ha asistido a una serie de transformaciones que se han caracterizado por un marcado impulso y crecimiento de políticas de inserción social y de generalización de la enseñanza como formas de hacer frente a las crecientes desigualdades sociales, en una coyuntura histórica en la que la posesión y el desarrollo del conocimiento se establece como factor determinante de la vida social. Estas transformaciones introducen una mirada diferente de las trayectorias educativas de los estudiantes, contraponiendo a los modelos de antaño que definen trayectorias lineales, modelos innovadores que reconocen la diversidad de aprendices y la necesidad de caminos diferentes para estos.

Resulta clave situar estas transformaciones en materia de políticas educativas en el marco de un contexto mundial definido por Bauman (2000) con el concepto de liquidez, caracterizado por la vertiginosidad del pasaje del tiempo, el consumismo, la mutación y la despersonalización de los vínculos existentes. La globalización, producto y productora de esta modernidad, invita al flujo, al movimiento, a ser ciudadano del mundo y a ser ciudadano de ningún lugar, siempre y cuando se tenga las posibilidades, pues hoy en día la libertad de movilidad surge como la nueva forma de estratificación social (Bauman, 2015). La globalización y sus efectos no se pueden desconocer, ya que se encuentra presente tanto en lo real como en lo imaginario.

En este contexto actual, de la globalización del comercio y de la economía de los procesos de producción y de las telecomunicaciones, al decir de Ianni (1996), se abren nuevas visiones

del mundo que, a la vez que producen sorpresa y fascinación, también aportan temor y llevan a la configuración de nuevas formas de ser, pensar y actuar. La modernidad líquida diluye los dispositivos de producción de sentido establecidos por la modernidad sólida donde lo perdurable y las certezas a largo plazo se tornaban incuestionables abriendo paso a lo efímero, mutable e impredecible.

En esta situación de constantes cambios y transformaciones, nuestros estudiantes son convocados a definir proyectos de vida que incluyan lo educativo, en un tiempo y espacio definidos por los sistemas que poca relación guardan con itinerarios educativos. Lo que lleva al establecimiento un sistema de exclusión que sigue dejando al margen a un número de jóvenes que no se ajustan a los patrones esperados. En este trabajo, se parte de considerar a la Orientación Vocacional Ocupacional (en lo adelante la OVO) como una herramienta fundamental para promover y generar condiciones sociales para que la autonomía atribuida a los individuos por derecho, se convierta en una autonomía ejercida de hecho.

Universalizar el acceso a la educación y fomentar su calidad, se constituye en una necesidad no solo a nivel regional, sino a nivel mundial, sin embargo, aún se está lejos de alcanzarlo. Es necesario pensar un nuevo modelo de desarrollo sustentable que tenga entre sus prioridades apuntar hacia una transformación que alcance a generalizar la enseñanza superior y conectada con el trabajo a lo largo de la vida, aportando a disminuir las desigualdades sociales. Pero lograr esta transformación requiere, entre otras medidas, de conectar y trabajar articuladamente las etapas de tránsito e interfase entre subsistemas (primario, secundario y terciario) de la oferta educativa y

promover no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso de los estudiantes de las instituciones educativas.

La OVO no puede quedar al margen de esta realidad social sino, por el contrario, debe reposicionarse como herramienta transformadora, para lo cual es necesario revisar los modelos teórico metodológicos producidos a lo largo de su historia, así como las prácticas que de estos se desprenden, tratando de avanzar hacia un modelo de orientación vocacional lo suficientemente amplio e inclusivo que pueda dar respuesta a estas nuevas configuraciones de estudiantes reales.

Una mirada histórica de la Orientación Vocacional Ocupacional

Las teorías y prácticas en el campo de la OVO han sido producto de una transición histórica de larga data. Lo que hace que hoy en día coexistan en un mismo escenario prácticas y discursos diversos que el profesional que se desempeña en este campo necesita dilucidar. En el de la OVO se encuentra una tensión constante entre concepciones preexistentes producto de tendencias históricas y nuevas perspectivas que pretenden dar cuenta de la realidad desde un pensamiento complejo, multideterminado, que reconoce un modelo de orientación amplio e integrador y la diversidad de sujetos y de trayectorias presentes.

Desde su surgimiento, ligado a la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales del capitalismo, con la utilización de las pruebas psicométricas para la ubicación del hombre correcto en el puesto correcto, hasta los posteriores desarrollos en el Río de la Plata de Bohoslavsky, inaugura la modalidad clínica en Orientación Vocacional como forma de resistir a los modelos mecanicistas que venían dominando las prácticas en este campo.

Los orígenes modernos de la OVO pueden ser rastreados en el desarrollo del régimen de producción taylorista y fordista que emerge con la instauración del modo de producción capitalista. En estos inicios se encuentra ligada al ámbito laboral y no al educativo, a la exigencia de la organización científica del trabajo. La prosperidad de las industrias lleva a la competencia de las diferentes unidades económicas que intentan producir cada vez más con menor costo unitario, o sea, con mayor plusvalía. Esto trae aparejado un funcionamiento en el que lo que se prioriza es el incremento de la productividad a través de, entre otros, la incorporación de los avances científicos tecnológicos de la época.

Para estas empresas se busca también el trabajador adecuado para el puesto adecuado a través de las pruebas estandarizadas como herramientas que permiten develar las aptitudes más apropiadas para tal o cual función. Estas aptitudes se encuentran en el sujeto a priori y pueden ser mensurables. Se parte de la concepción de un sujeto que no conoce, que no sabe y es el psicólogo quien lo debe iluminar y aconsejar sobre el camino a elegir. Esta posición busca adaptar al sujeto a los requerimientos del mercado, trasciende la esfera de las particularidades de la orientación ya que es una clara posición política e ideológica, en tanto intenta dominar a los sujetos y colocarlos, sin respeto por la singularidad y el deseo, en el lugar adecuado a los intereses de las clases dominantes. Los sujetos se constituyen así en objetos a clasificar de acuerdo a un monismo metodológico que se maneja exclusivamente de acuerdo a la lógica de verdadero o falso, sin lugar a la contradicción, al conflicto. Lo que es peor aún, desde una rigidez inmutable en la que no hay posibilidades de movimientos o cambios en el tiempo. La vocación es immanente a un

sujeto que la desconoce, a un sujeto sin posibilidades de conocer de sí.

Posteriormente en el Río de la Plata en la década de los 70, Bohoslavsky (1977), refunda la Orientación Vocacional Ocupacional, basándose en una postura política ideológica antagónica a la modalidad actuarial, la modalidad clínica. Reconoce que la OVO, como toda práctica técnica-teórica, produce una ideología científica. En este sentido, la modalidad clínica restituye el lugar del sujeto, su saber y su capacidad para elegir libre y autónomamente. Desde un marco de referencia psicoanalítico, sitúa lo vocacional en la dimensión del deseo, haciendo énfasis en una psicología que apunta a la prevención primaria de la salud. El conocimiento como actividad humana implica al sujeto, no hay ciencia sin sujeto que valore e interprete, por lo tanto, toda actividad científica está expuesta, incluso las ciencias «duras», al sujeto que las produce. Siguiendo a Rascovan (2004), esta modalidad fue, desde su origen, una reacción necesaria para hacer frente al modo psicotécnico en el campo de la Orientación Vocacional, el cual terminaba deshumanizando al consultante.

Podría decirse, sin desconocer la importancia que los aportes de Bohoslavsky tienen en el campo de la OVO en ese momento histórico, que esta concepción quedó atrapada dentro de un modelo psicoanalítico rígido y mecanicista (Rascovan, 2004). Aspecto que el propio Bohoslavsky (1975) visualiza cuando manifiesta lo vocacional como encrucijada. Cabe destacar que dicha concepción, si bien implica una posición ideológica y una postura clínica con las que se hace acuerdo, no se puede dejar de señalar que la OVO en ese entonces todavía estaba caracterizada por estar dirigida a jóvenes estudiantes, por centrarse en el pasaje de un ciclo educativo a otro y por dirigirse solo a

quienes demandan, es decir, aquellas trayectorias esperables dentro del sistema educativo formal.

Hacia un nuevo modelo de Orientación Vocacional Ocupacional

Si se considera la educación como una herramienta fundamental para enriquecer y mejorar los proyectos personales y sociales, la OVO no puede circunscribirse a una población reducida que tiene las posibilidades de acceder a ella. Resulta necesario generar estrategias que incluyan a toda la población de jóvenes y, fundamentalmente, a aquellos que por diferentes circunstancias puedan quedar en los márgenes del sistema educativo. De este modo, el modelo de Orientación Vocacional Ocupacional no debería limitarse únicamente a la orientación hacia el sistema educativo formal, sino que su tarea debería diversificarse y complejizarse. Así, surge la necesidad de encontrar un modelo lo suficientemente amplio, profundo y flexible que posibilite incluir en él a la mayoría de los sujetos que en diferentes instancias y momentos de su vida necesitan orientación.

Este modelo propuesto busca visibilizar a los sujetos que por determinados factores socioeconómicos pueden quedar fuera o excluidos de trayectorias escolares esperadas, pues, como menciona Terigi (2009), un número importante de adolescentes y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, lo que nos invita al desafío de desarrollar acciones innovadoras ante estas nuevas realidades que se están configurando en los nuevos escenarios.

El enfoque que se propone es lo suficientemente amplio y abarcador para conocer y reconocer las condiciones específicas de cada trayectoria porque estas distintas situaciones plantean márgenes de acción diferentes.

Un punto de inicio clave desde el cual se sustenta este modelo de OVO propuesto es lo que se denomina democratización de la OVO (Mosca & Santiviago, 2010). Esto es un proceso complejo que tiene como uno de sus indicadores más relevantes la posibilidad de que poblaciones que históricamente se encontraban por fuera de dispositivos y saberes en el campo de la OVO, accedan y utilicen esta herramienta para construir proyectos de vida tanto personales como colectivos. Querer llevar adelante tal desafío implica preguntarse ¿es posible la OVO para todos? (Mosca & Santiviago, 2010). Aparece una primera constatación, la orientación tal cual se venía planteando era un privilegio de unos pocos y, fundamentalmente, para aquellos que se encontraban dentro de los parámetros esperables de trayectorias educativas.

Si se toma en cuenta que un porcentaje alto de jóvenes uruguayos no termina el ciclo básico, las conclusiones son simples: la gran mayoría de ellos queda por fuera de la posibilidad de acceder al uso de saberes, técnicas y tecnologías que contribuyen en forma probada en la construcción de su propio proyecto de vida. Se considera que en este escenario la necesidad de democratizar la OVO es urgente. Como una estrategia para universalizar no solo el acceso a la educación, sino para potenciar la permanencia, en el sentido de que los estudiantes que participan por un proceso de estas características presenta mayores posibilidades de permanencia y egreso de las instituciones, porque han contado con un tiempo y un espacio para pensar sobre su proyecto y definir estrategias para alcanzarlo.

Este desafío trae un reto que se debe enfrentar si se quiere avanzar en la democratización de la OVO. Sobre una base que toma al deseo de los sujetos como motor de vida y organizador de proyectos que la habiten, los

dispositivos a desarrollar deben dar cuenta de las diferentes realidades. Las preguntas de los jóvenes con relación al futuro son muy diferentes. No todos ponen en juego este cuestionamiento, muchos de ellos no se formulan esta inquietud. El universo de conflictos de este segmento mayoritario, que coincide con los que desarrollan trayectorias, aparece como alejado o no directamente relacionado con un proyecto de futuro, sino, por el contrario, condensado con el presente. Desde la intervención en el campo de la OVO, este concepto es reforzado por las prácticas implementadas pues todavía en la actualidad se asiste a prácticas que dan cuenta que el imaginario de proyecto de vida aún se encuentra fundido con la educación media y el pasaje a la educación terciaria.

Por lo expuesto anteriormente, se aboga por una orientación vocacional que aborde la construcción de proyectos de vida, una orientación de la existencia, al decir de Guichard (2011), entendida como una actividad continua de personalización.

En este contexto, la orientación toma un sentido diferente del que tenía anteriormente. No se trata más solamente de elegir una vía profesional (...) o de interrogarse sobre el desarrollo de su carrera. Su objetivo fundamental es, de ahora en adelante, ayudar a las personas a desarrollar su reflexividad en vista de poner en perspectiva su existencia. (p. 15)

Mosca y Santiviago (2012), expresan la idea de «estar en proyecto» como una posición respecto a uno mismo y su vida en donde la temporalidad, o sea pasado, presente y futuro, se encuentran en diálogo y movimiento permanente, dándole a las acciones un sentido dinámico y en constante búsqueda.

Si el proyecto no está, se produce un quiebre entre dos dimensiones (presente y futuro)

llevando al sujeto a un presente continuo, pegado a los logros inmediatos. La promesa de realización personal futura justifica y soporta el esfuerzo y las frustraciones del presente, dándole una fuerza y un sentido a las acciones, al faltar, quedan como acciones desintegradas agotándose en sí mismas. La consecuencia más importante de esta situación se traduce en niveles de frustración elevados que favorecen, entre otras, conductas adictivas y de violencia. Desde estas consideraciones, en el marco de democratizar la OVO, de lo que se trata es de precipitar las preguntas en relación al proyecto de vida generando diversas estrategias que habilitarán dichas acciones. Porque, tal como plantean Santiviago, Rubio y De León (2014), más allá de qué caminos se decida tomar, alguno siempre se sigue con o sin estudios. Elaborar un plan en relación a cómo me gustaría vivir, contribuye en forma importante a que la vida siempre pueda ser un proyecto posible para la realización personal y social.

Para realmente democratizar la OVO es necesario un movimiento en dos direcciones, por una parte instalar la pregunta, el cuestionamiento con relación al proyecto futuro y, por otra, construir los dispositivos que nos permitan dar cobertura cualitativa y cuantitativamente a todos los jóvenes más allá de su posición socio económica, su inscripción institucional y el lugar que habite dentro del territorio nacional.

Se parte de entender que la actualidad y los contextos emergentes de las instituciones educativas producto de tecnologías en el marco de la sociedad de la información, nos demandan una perspectiva más amplia en el campo de la OVO, que abarque a todos los sujetos, desde individuos, grupos, organizaciones, comunidades de pertenencia, movimientos sociales, instituciones, etc. Un modelo que conjugue la dimensión individual, social y política en busca

de una sociedad de desarrollo. Esto se debe a que se entiende que la problemática vocacional, tal como se plantea hoy, excede los límites de la singularidad, no es un tema de quienes consultan sino que es parte de una preocupación social lograr las condiciones de equidad para que todos puedan construir proyectos de vida y potenciar sus trayectorias educativas de forma articulada con las necesidades y la proyección del país. Esta posición implica incluir también a los sectores desfavorecidos de la sociedad que no se caracterizan por ser aquellos que consultan, lo cual coloca a la OVO en el conjunto de las políticas sociales y particularmente en las políticas educativas.

Avanzar en un modelo de OVO con estas características, para todos los jóvenes, implica reconocer los desafíos presentes en la didáctica de la enseñanza de este campo, la problematización del contexto sociohistórico en el que son producidas las prácticas y su complejidad. Si bien el presente trabajo no pretende centrarse en este último aspecto, es fundamental reconocer su importancia.

En este sentido el enfoque presentado parte de la propuesta teórica de Bourdieu (2000), la que es fundamental para reflexionar sobre las implicancias y los sentidos que circulan en el campo de la Orientación Vocacional Ocupacional y que llevan a la legitimación de determinadas prácticas. Si se toma el concepto de campo, de este autor, entendido como:

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes ya sean agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego

dentro del campo—y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu y Wacquant, 1995, p 64)

Es por esto que no se debe entender la OVO como un espacio de juego determinado en el que se establecen relaciones de luchas, alianzas, creaciones y rupturas para obtener el capital simbólico (aquello que otorga prestigio, legitimidad y autoridad a aquel que lo posee).

La OVO debe ser entendida como un dispositivo que promueva y fortalezca las trayectorias estudiantiles y reconozca la diversidad de trayectorias producto del incremento y la heterogeneidad de estudiantes. Pero, y no menos importante, como dispositivo articulador de la dimensión singular de los deseos de los sujetos con el proyecto país en pos del desarrollo sustentable del mismo.

Consideraciones finales

La OVO, a lo largo de su historia y de los aportes recibidos de las distintas disciplinas (psicología, pedagogía, biología, entre otras), ha llegado a constituirse en un campo especializado y existen diferentes formas de abordarla, distintas formas de entender a los sujetos y a sus procesos de elección. Por lo mencionado se torna necesario para el desarrollo de cualquier práctica de OVO entender la complejidad en su constitución.

Pues, retomando el concepto de campo, estas se encuentran en pugna, estableciendo luchas para la transformación o conservación de las estructuras y es una realidad que los técnicos que trabajan en este campo no pueden descuidar y deben exigir una vigilancia epistemológica constante.

El recorrido presentado hasta el momento en el campo de la orientación vocacional pone de

manifiesto que las teorías y prácticas que se han desarrollado en la historia y la actualidad parten de perspectivas epistemológicas diferentes. Cualquier orientador que trabaje en este campo, debe conocer y reflexionar con una actitud crítica sobre los modelos y marcos epistemológicos que orientan su práctica y discursos, así como entender que cada uno de estos ha sido producto de un momento sociohistórico determinado y, como tal, encubre determinados mecanismos y diagramas de poder, definiendo posiciones respecto a la producción del conocimiento, al sujeto de la orientación.

La OVO, a lo largo de su existencia, desde su surgimiento hace aproximadamente un siglo, ha asistido a importantes avances tanto conceptuales como metodológicos, cada uno de ellos anclado en posiciones epistemológicas diferentes, las cuales han establecido la legitimación y predominancia de ciertas prácticas ante otras en este campo. El breve recorrido realizado evidencia que si bien se ha pasado de un modelo centrado en la utilización de pruebas psicométricas hacia un modelo que reconoce al sujeto como protagonista de su proceso de elección, los contextos actuales en los que se encuentra exigen avanzar en un modelo de orientación amplio e inclusivo que pueda aportar a posicionar a la OVO como una herramienta para que cada vez más sujetos construyan proyectos educativos.

En el entendido que la exclusión y la vulnerabilidad educativa sitúan a las personas en posiciones de desventaja social y que el riesgo de marginación para quienes no accedan a la educación ni a la enseñanza avanzada es mayor, el presente trabajo propone un modelo de orientación amplio y presenta la OVO como un instrumento eficaz para universalizar el acceso a la enseñanza de muchas poblaciones antes excluidas con los dispositivos tradicionales. Es

imprescindible pensar una Orientación Vocacional que aborde la construcción de proyectos de vida y entendida como una actividad continua centrada en cada uno de los individuos. Con este marco se propone la construcción de dispositivos que permitan dar cobertura a todos los jóvenes independientemente de su ubicación geográfica y posición socio económica. Para ello se promueve un modelo que tenga en cuenta a la vez las dimensiones individual, social y política, con el fin último de promover una sociedad de desarrollo. En el avance hacia este modelo democratizador de la OVO, se debe tener en cuenta los desafíos que implican a la didáctica de la enseñanza de este campo, problematizando el contexto sociohistórico en el que se desarrollan la OVO y la complejidad que conllevan cada uno de los escenarios.

En síntesis, se considera que este trabajo es un aporte para todos aquellos orientadores que trabajan en el campo de la OVO, dado que es necesario que conozcan y reflexionen con una actitud crítica sobre los modelos y marcos epistemológicos que orientan su práctica y discursos.

Referencias:

- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México DF: Grijalbo.
- Bauman, Z. (2015). *La globalización. Consecuencias humana*. Argentina: Fondo Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bohoslavsky, R. (1975). *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Guichard, J. (2011). *L'école et la formation des compétences requises pour s'orienter aujourd'hui*. Centre de Recherche sur le Travail et le Développement. (EA 4132), Département Travail Orientation Formation, CNAM, pp.1-19.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI Editores CEIICH-UNAM.
- Mosca, A. & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Zonilibro.
- Mosca, A. & Santiviago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la Orientación Vocacional Ocupacional de los jóvenes*. Montevideo: Universidad de la República. Ministerio de Desarrollo Social.
- Rascovan, S. (2004). Lo Vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 1 -10.
- Santiviago, C; Rubio, V. & De León, F. (2014). *La Orientación Vocacional Ocupacional de la Universidad de la República*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, San José de Costa Rica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Estados Unidos: UNESCO.