

## Asesoramiento como estructura y acción en los procesos de inserción laboral y social de los Jóvenes: “Una reflexión desde la praxis”

Las transformaciones sociales están removiendo los fundamentos que fueron propios de la era industrial para constituir una sociedad postindustrial, postmoderna que exige nuevos planteamientos en la interpretación de los fenómenos sociales. La juventud como transición a la vida adulta queda condicionada por estas transformaciones, de modo que nada queda igual. La pluralidad de formas de vida que toman los/las jóvenes requieren nuevas estructuras que sustituyan en unos casos, corrijan en otros y completen las funciones de apoyo y ayuda a sus transiciones que tradicionalmente cumplían sistemas como la familia, la escuela, la formación profesional, las instituciones sociales en general y que hoy han devenido caducas. Estas estructuras cercanas a los espacios en los que se mueven los/las jóvenes deben ir acompañados de acciones que respondan mejor a las necesidades individuales de unos y otras. La acción educativa queda sustituida igualmente por la acción asesorativa. El asesoramiento se erige como alternativa de apoyo y ayuda a las transiciones de los y las jóvenes, en especial para aquellos que ocupan posiciones de desventaja.

**Palabras clave:** Postmodernidad, individualización, libertad, elección, condiciones de vida, estructuras de apoyo, asesoramiento, autonomía, refuerzo positivo, competencia comunicativa.

### 1. Introducción

Los procesos de modernización en las sociedades avanzadas están llevando necesariamente a una transformación de la mayor parte de los sistemas sociales, de la economía igual que de la política, del mercado de trabajo igual que de la familia, y de ésta al igual que de las comunidades en las que se insertan. No es ya que lo privado, esté cada vez más en lo público, y que lo público sea cada vez más privado como señala Bauman (2002:45) sino que además, aquellos sistemas de apoyo a la integración de las nuevas generaciones a la vida social han devenido para algunos en “fracasos”, dando lugar a una ruptura de los mecanismos que durante decenios fueron fuertes aliados en la incorporación de los y las jóvenes en la vida adulta: la familia, la escuela, la formación profesional, el mercado de trabajo y, dentro de estos sistemas, los agentes socializadores, quienes iban pasándose el testigo en una continuidad de acontecimientos que desembocaban indeleblemente en la llegada de los y las jóvenes a la vida adulta. La imagen de la cadena de producción, en la que todo el equipo de trabajadores, desde sus diversos puestos actuaba en un momento y secuencia determinados en la misma para construir un producto (común), expresa también algo del proceso de socialización durante el que las personas jóvenes iban siendo formados, modelados por diversos agentes hasta llegar a la edad adulta. Hoy

la situación se asemeja más a un panel de señales electrónicas, cambiantes y diversas, en las que los y las ciudadanos/as jóvenes convertidos/as en consumidores/as, deben estar atentos/as para conseguir aquellas informaciones que le sirvan en su deambular por las calles y autopistas de la opcionalidad, de la multiplicidad, y de la se- elección.

En este artículo queremos presentar la necesidad de crear alternativas tanto a los sistemas que hasta ahora (en la era industrial) sirvieron de apoyo en las transiciones de los/las jóvenes a la edad adulta (estructuras) como a las acciones, estrategias y actividades realizadas por los agentes socializadores otrora en un entramado implicativo conducentes a la integración de las nuevas generaciones en la sociedad (de los adultos). Queremos referirnos pues a la necesidad de crear nuevas estructuras que sustituyan, en su caso, completen o corrijan las existentes y desarrollar unas estrategias de acción que sustituyan, completen en su caso corrijan aquellas tradicionalmente usadas hasta ahora (educación) y que hemos incluido en el concepto de asesoramiento. Queremos señalar que ha llegado el momento de pasar de estructuras caducas (el desmoronamiento de esas instituciones expresión de G. Simmel y usada por Vecchi 2005:19) que se han convertido para una parte importante de los y las jóvenes más en un obstáculo que en una apoyo, tales como la familia, las escuelas y las empresas, a otras de carácter flexible, más acordes con la situación de esos jóvenes, y de sustituir el concepto de educación por otros como el asesoramiento, el acompañamiento, el apoyo y la orientación, más ajustados a las nuevas condiciones de vida que *pro-im-*pone la postmodernidad, o la era postindustrial. En este contexto tendremos que preguntarnos también sobre el objetivo a alcanzar. En tiempos anteriores era claro que se trataba de alcanzar la edad adulta, las nuevas generaciones como parte integrada de la sociedad, con una identidad avalada socialmente (nacionalmente). ¿Podremos hablar hoy de otro objetivo menos claro, menos común, para referirnos “al proyecto de vida” individualizado? Así lo expresa Bauman: “*Se ha dado plena libertad a las identidades y ahora son los hombres y mujeres concretos quienes tienen que cazarlas al vuelo, usando sus propios medios e inteligencia*” (2005: 68).

## 2. Las nuevas condiciones en las que crecen los jóvenes vienen dadas por las grandes transformaciones en la sociedad

Los tiempos en los que nos está tocando vivir se caracterizan por los cambios profundos a los que está sometida la sociedad en su conjunto. Más decisivos y profundos que lo que a primera vista pudieran parecer:

Los cambios en las tecnologías de la comunicación han hecho que se rompan las fronteras. Hoy día no cuesta nada comunicarse con otra persona que viven en la antípoda, en el rincón más alejado de la tierra, basta un correo electrónico, un móvil para establecer el contacto. Los medios de transporte, nos facilitan que, en muy poco tiempo, de las personas puedan presentar en un mundo totalmente desconocido, de la India, de Japón de Australia, de América del sur o del norte. Las distancias antes infranqueables, se alcorzan, el contacto con otras culturas se convierte en normal.

La economía ha roto también las barreras nacionales. Los capitales flotan en

el aire o en los mares de un lado para otro, de modo que escapan al control del estado. Fue el capital durante la era industrial un factor importante de estabilidad en el contrato con el estado y el trabajo, hoy día se escapa al control del Estado y de la clase trabajadora. Hoy día hablamos de la deslocalización de los capitales, y por ende del trabajo. La fuerza mediadora del Estado pierde en prestancia. El capitalismo no se siente ya comprometido, ni vinculado con el trabajo, con el Estado, ni con la clase trabajadora. *“El estado mismo ya no tiene peso ni ganas para mantener su matrimonio sólido e inexpugnable con la nación”* (Bauman,2005: 65).

Los medios de comunicación hablados, radios, escritos, periódicos, e imaginados, como la televisión, el cine, los documentales etc. nos presentan en tiempo real o diferido lo que ocurre en cada lugar, espacio y pueblo. Tiempos disparatados con escenarios igualmente disparatados se nos presentan al mismo tiempo o en secuencias consecutivas. Lo propio, lo que consideramos como propio, nuestras costumbres, nuestros valores, nuestras formas de vivir y enfocar la vida, no son únicas, ni son las mejores aunque tendamos a considerarlas así, más bien son una más entre muchas. Nuestra religión no es la única, ni la mejor, es una entre otras muchas y así otras cosas, nuestras costumbres, nuestro folklore, todo resulta ser relativo, no estamos ya tan seguros de que lo nuestro sea ni lo único ni lo mejor. No tiene por qué serlo. Mundos que se presentan al mismo tiempo ante los ojos de los espectadores como desvinculados por un lado, y por otro vinculados con los espectadores, pues les afecta. Lo que ocurre, por ejemplo, en un país, en la economía, en la investigación o en las inversiones de los otros países puede tener consecuencias para la vida cotidiana de las personas.

A esto hay que añadir que la organización democrática de la sociedad supone que cada uno/a tiene la libertad de pensar, sentir y valorar como él/ella considere oportuno. No hay un pensamiento único por mucho que se quiera imponer, las personas somos libres, y por tanto la primera libertad es la de pensar y le sigue la de actuar. El modo de pensar y de valorar hace que existan al mismo tiempo conductas, valores y formas de vida plural, una diversidad que se manifiesta en muchos aspectos de la vida.

Si en tiempos pasados las personas estaban determinadas por las costumbres, por la religión o por la cultura, incluso por la nación, ahora, cada uno/a decide para sí lo que considera oportuno, necesario, valioso, aquello que quiere (véase Canteras, 2003: 179 y ss).

Con ello las personas nos convertimos en medida de nuestro mundo, somos lo que queremos ser y nada ni nadie nos puede decir lo que debemos creer, lo que debemos pensar, lo que debemos hacer. El resultado es que cada uno es responsable de lo suyo, de lo que hace y de lo que no hace, de lo que piensa y de lo que no piensa, de lo que valora y de lo que no valora. Tantos mundos como personas, tantas visiones como personas, tantos valores como personas, tantas formas de vida como personas etc. Nadie mira a ver lo que hace el vecino, ni lo que hace y dice la familia, ni lo que dice y hace la comunidad, ni la sociedad.

Junto a la responsabilidad y autonomía de pensamiento, de actuación, surge

una cierta soledad, una falta de vínculos, una cierta desorientación de vida, de control, una falta de sentido común de vida, cada uno se las arregla como puede. Nada ni nadie puede sustituirnos, a cada uno, a cada una. Así ha devenido la sociedad y nosotros en ella.

### 3. A falta de valores comunes, la sociedad ofrece estándares de vida.

A falta pues de valores comunes afianzados, la sociedad ofrece estándares de vida, es decir modelos de vida que más bien tienen que ver con exigencias de comportamientos convertidos en modas, en tipologías corporales, en formas de vestir, ¡ay del joven o de la joven que no se acomode al modelo!, ni siquiera podrá comprar ropa a su medida. La marca determina el valor de las cosas, valor que se adjudica a base de publicidad machacona y sutil. El espacio que hasta hace algunos años ocupaban las creencias, costumbres y valores de la sociedad compartidos por una mayoría se tornan en nuestro tiempo en modas, en pseudo-valores, en apariencias. Uno es lo que uno consume, lo que uno viste, lo que uno gasta, la realidad se ha convertido en virtual, la imagen sustituye a la realidad (realityshows).

Además los conocimientos que hasta hace bien poco tiempo se consideraban como saberes estables en las ciencias, también han devenido en saberes provisionales, la ciencia y la tecnología cambian con frecuencia, hacen la vida más rápida e incontrolable. Apenas hemos aprendido a manejar un móvil, cuando ya existe otro modelo en la calle, más rápido, con más funciones... Todo parece estar ordenado a su caducidad, todo es fluido, corre, se transforma..., las ciencias se ha diversificado, y los conocimientos necesarios para manejarse en este mundo entre otros en el mundo del trabajo cambian con rapidez, nadie sabe a ciencia cierta lo que los jóvenes tienen que aprender, por mucho que se empeñen los planes educativos en determinar contenidos más o menos fijos.

Estas transformaciones en la vida social tienen consecuencias inmediatas en la educación. Los padres y madres se sienten inseguros en qué deben hacer, en que valores deben educar a los hijos, son conscientes de que lo pasado ya no atrae a los niños, que ellos participan más de lo que dice la televisión, el grupo de amigos, incluso en algunas edades, el maestro o maestra, pero ¿lo propio? Al parecer los padres y madres han perdido autoridad sobre los hijos, lo que ellos aprenden nada o poco tiene que ver con lo que ellos y ellas aprendieron. (1) Esta inseguridad afecta igualmente a los profesores y profesoras, todos los ámbitos educativos parece participar de la inseguridad y de la incertidumbre que la propia sociedad ha generado en su seno y referida a todos los niveles de la vida, la economía, la política, la cultura, la investigación etc. Todo se ha tornado cuestionable, todo vale., las contradicciones se convierten en parte de la realidad, no hay una instancia externa a nosotros mismos que podría determinar lo que es correcto de lo que no lo es, ninguna referencia a que mi valor sea mejor que el tuyo, o viceversa.

(1)  
Una lectura sobre la Ley Orgánica de Educación BOE nº 106, de 04-05-06 nos facilitará una visión y panorama de docencia muy diferente incluso a la de la LOGSE, que ha dominado prácticamente todo la enseñanza española desde comienzo de los años 90.

## 4. Una sociedad de individuos ocupados en asuntos propios

Los individuos más que nunca se ven abocados a sí mismos. Las instituciones sociales surgidas como ayuda al individuo han perdido su plausibilidad. Sus normas y valores quedan en entredicho, la sociedad del átomo y de la química poseen un potencial explosivo. Las instituciones en su competencia por asegurar la vida de las personas, se quedan en evidencia al constatar que no lo pueden hacer. Si la era industrial se apoyó en un consenso de progreso, que ha legitimado en principio el desarrollo técnico y económico durante la primera fase de la era industrial, *“ahí donde se ha infringido de manera global, palmaria y sistemática, este contrato de seguridad, el consenso respecto del progreso deja de ser, él mismo en consecuencia algo indiscutible”* (Beck, 1994:23), el progreso como tal queda cuestionado.

Si esto es así, no es raro que hablemos de una sociedad en “permanente crisis”, algunos hablan de una sociedad en la que la revolución se está llevando a cabo en silencio, cuasi de un modo imperceptible.

La consecuencia es doble. Por un lado el individuo queda relegado a sí mismo. El resultado es un tipo de ciudadano/a que debe valerse por sí mismo/a. Las formas sociales, ritos, costumbres, moral compartida, control social, y solidaridad pierden interés y relevancia en una sociedad de individuos ocupados en, asuntos propios. El éxito de esa preocupación depende naturalmente una vez más de las oportunidades que le ofrece la propia sociedad.

Este proceso de acentuación del individuo se ha denominado como proceso de individualización. La individualización implica que las personas de esta sociedad pueden liberarse de muchas presiones sociales, de muchos condicionamientos del medio social y pueden desarrollar en libertad sus propios estilos de vida, sin preguntar al vecino lo que le parece, ni a sus mayores, ni al colectivo en el que se incluye. Libertad, singularidad, y aumento de formas de vida es la oportunidad que nos ofrece la sociedad de la segunda modernidad. Pero al mismo tiempo, de ahí una vez más su ambivalencia, el individuo ya no puede recurrir al exterior, sociedad, familia o medio social para recabar ayudas, orientación de vida y ejemplos para su situación individual. Las normas sociales, los estilos de vida comunes, los vínculos religiosos y/o morales pierden su plausibilidad, su legitimidad y su influencia. El pacto de progreso que caracterizó en décadas anteriores a la sociedad industrial ha dejado de funcionar. El individuo tiene que inventarse su propia vida, escribir su propia biografía (Beck,2001) creando identidades de “hasta nuevo aviso”, o como las llama Bauman (2002:210) identidades de guardarropa, de mientras dura la función.

## 5. La pérdida de vinculación, de sentido, y de anclaje exige nuevas estructuras para los/las jóvenes

El/la joven, en esta sociedad, sobre el trasfondo de un nivel de vida material relativamente llevadero y un número grande de seguridades y garantías sociales, se encuentra a la vez en unas condiciones sociales de diversas

rupturas. Ruptura con las condiciones de vida comunes, con las regularidades que proporciona la tradición, la familia, el clan el grupo de referencia, encontrándose la persona sola ante el destino que se ha convertido en individual, con todos los riesgos, condiciones y contradicciones existentes en esta sociedad moderna. El/la joven como miembro de esta sociedad, una sociedad globalizada y fragmentada al mismo tiempo y sin un eje entorno al que orientar su vida se siente más que nunca relegado a sí mismo, con todos los riesgos que ello conlleva. Los/las jóvenes relegados a sí mismos, sin los mecanismos clásicos de transición lineal de escuela, - formación profesional- estudio - trabajo, sin “la trilogía típica del transcurso de la vida” como le llama Timmermann (1998:19) “preparación para la vida” (profesional), “actividad profesional” y “jubilación” (de la profesión) puede que no encuentren tan atractiva esta sociedad de la multiopcionalidad, y se conviertan en fácil clientela de sectas, ideólogos de todo tipo o simplemente, como venimos observando en investigaciones nacionales e internacionales, se refugien en valores de carácter privadísimo, la familia, las relaciones personales, los grupos más cercanos de referencia, de iguales o coetáneos, o en el consumo, incluso, como ya apuntaron algunos sociólogos al final de la década de los 80, que empiecen a considerar como relativo, si no ya a rechazar incluso, el valor del trabajo, en una sociedad que, por otra parte, considera el empleo como la única, fuente de ingresos para la mayoría. Sin seguridades, sin un futuro seguro, los/las jóvenes difícilmente podrán hacer suya la democracia, dando así opción a nuevos y viejos regímenes totalitarios.

En este sentido cobra en importancia la creación de estructuras de apoyo que venimos reclamando desde hace ya unos años en publicaciones (Hernández/López: 2001, Hernández 2001:119) y congresos internacionales (Pamplona, 2000, 2002, Copenhagen, 2005). Con ello no solo pretendemos una cierta estabilidad laboral y emocional para los/as jóvenes en general, sino que quisiéramos llamar la atención de fenómenos sociales que van más allá del mero empleo, sobre todo para personas jóvenes que, como venimos constatando a través de las diversas investigaciones sociológicas en las que hemos participado (2) no todos disponen de las mismas condiciones de partida. Las constelaciones de desventaja que se señalan en este número de la revista de Juventud afectan en España a un grupo importante de jóvenes que expulsados/as del sistema escolar unas veces, no acertaron en la elección de profesión otras, o simplemente por estar sin redes de apoyo familiar o social se ven abocados, condenados a “ser ellos mismos”, a tener que valérselas por sí mismos, sin las condiciones, económicas y sociales o incluso psicológicas que se lo permitieran.

(2)

Desde 1993 hasta 2003 hemos realizado en el equipo insona del departamento de trabajo social de la universidad pública de Navarra la evaluación de la formación ocupacional y formación continua dirigidas sobre todo a los y las jóvenes, hemos participado en varias investigaciones sobre la juventud en Navarra (1997, 2000, 2004 y 2005 ) e, en proyecto con otros investigadores internacionales (1995-1998; 2000-2002)

Mientras las biografías de los jóvenes y las jóvenes se han diversificado, en las Instituciones, escuelas, sistemas de formación, Servicios de Empleo, continúa vigente la “representación normal” de la transición, añadiendo ahora la auto-inculpación. Entender la fase juventud, como moratoria que sigue a la infancia; y el estatus de adulto, como una posición laboral estable y una familia propia, centrada en trabajo para el hombre y familia para la mujer (Walter/Stauber 2002: 11 y ss.). A veces me pregunto si el fracaso de las estrategias de Lisboa en lo referente a los jóvenes no van unidos a que ni las estructuras responden a las necesidades que presentan los y las jóvenes a las que presumiblemente iban dirigidas las miradas, ni las acciones han

tenido en cuenta lo que nosotros llamamos “la perspectiva del sujeto”. Si como señalan autores tan significativos como Bauman, Giddens o Sennet la sociedad se desentiende de los individuos, por mucho que se insista en “planes de empleo” en estrategias de acción, si no se tiene en cuenta la persona misma a las que van dirigidas las medidas, si no se tiene en cuenta la visión del mundo y de la sociedad que esas personas están desarrollando, si no se tiene en cuenta las motivaciones internas, íntimamente internas diría yo, si no se tienen en cuenta los miedos a veces inconscientes que soportan ante un mundo complejo y difícil, las medidas, las buenas palabras, los planes, se romperán como contra un muro y no alcanzarán nunca el objetivo declarado. Sabemos por la teoría de los sistemas que los sistemas sociales y también los sistemas vivos cuando se sienten amenazados reaccionan haciéndose impermeables, es decir tienden a protegerse de influencias externas.

Las expectativas que surgieron a través de la LOGSE con la creación de departamentos de orientación en el ámbito escolar, después, la atención a la diversidad y otras medidas similares no han dado el resultado esperado. Mucho me temo que la nueva orientación dada en la LOE a la enseñanza en la que se insiste en la formación para la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, quede en papel mojado si no va acompañada de una formación adecuada y un apoyo al propio profesorado en sus dificultades. En mi actividad de formación de profesores en el ejercicio de la tutorización de alumnos y de padres-madres, así como en mi trabajo de formación de padres y madres, y en mi trabajo de coach, (3) asesoramiento a la dirección de centros escolares, he descubierto un profesorado muy voluntarioso, pero sin preparación para esas actividades y para enfrentarse con garantías y auto-confianza a la búsqueda de respuestas para las (nuevas) situaciones, para las nuevas condiciones de vida y perspectivas individuales e individualizadas.. Profesores inseguros y amenazados, “des-autorizados” frente a padres y madres inseguros e igualmente “des-autorizados”, (todos con una presión muy fuerte de exigencias burocráticas y de obtener éxito, porque todo el mundo sabe que para competir en la vida son necesarias buenas formaciones, y en la escuela hay que poner los fundamentos) crea una situación de inseguridad tal que con frecuencia unos y otros no ven otra salida que la de tomar posiciones de autoritarismo, de inhibición o de soslayo. Todo ello para poder sobrevivir, en un sistema escolar que ya no solo “enferma” a los alumnos como ya lo denunciara Mannoni (1990) sino que es el terreno abonado para enfermedades psíquicas del profesorado, agotamiento, estrés, burnout. Todo esto hace que la vida en la escuela se haya convertido en un lugar de mucha tensión, de conflictos graves unas veces entre el mismo alumnado, otras entre el profesorado y con frecuencia entre éste, la administración y los padres y madres. Cuando Sennet (2000:28 y ss.), en su conversación con Rico, el joven Manager, padre de familia, que ha sido despedido del trabajo y ha tenido que mudarse de ciudad y de trabajo varias veces, y que se considera a sí mismo como responsable de su suerte, no se atreve a preguntarle: ¿Cómo se te ocurre pensar que tú eres responsable de tu suerte?, por no ofenderle nos está indicando el meollo de la cuestión. Las personas, en especial las jóvenes, se han creído el discurso oficial de un capitalismo que se ha liberado de su dimensión social, de su

(3)

Se llama coaching a un nuevo modo de asesorar a los directivos, y coach a la persona experta que asesora. El autor de este artículo viene realizando esta labor de coaching con las direcciones de varias escuelas y en algunas empresas sociales, desde hace un lustro. Actividad que se une a la realizada durante muchos años de preparación al profesorado para el ejercicio de la tutoría y a orientadores/as para el ejercicio de la orientación.

vínculo con la sociedad y con el estado y a través de él con las personas, con los trabajadores, y nos hace creer que los sujetos, individualmente son responsables, de su salud, de su educación, de su trabajo, de su suerte en definitiva. Sennet lo expresa con tildes casi dramáticos: “*Él (Rico) no podía hacer nada. Aun así, se siente responsable de este suceso (su despido de la empresa) que está más allá de su control; literalmente, carga con él, como quien carga su propia cruz*”. Rico es el prototipo del trabajador moderno. El valor simbólico de la historia de Rico es su universalidad.

Como dijo una vez (1982) Kückelhaus (4) “*la vida nunca fue un terrón de azúcar*”, pero lo que caracteriza, lo que hace nuestra época como distinta a las anteriores, lo específico es lo que señala el propio Sennet (2000: 30-31): “*que la incertidumbre existe sin amenaza de un desastre histórico; y en cambio, está integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso. La inestabilidad es algo normal y el empresario de Schumpeter sirve como ejemplo de Everyman ideal. .... la consigna ‘nada a largo plazo’ desorienta la acción planificada, disuelve vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento*”.

Si esto es verdad para la generalidad de la población, las consecuencias para las personas jóvenes, sobre todo para las que están afectadas del desempleo juvenil, del abandono escolar temprano, y de otros condicionamientos sociales, familiares y económicos precarios, vale en especial medida. De nada sirve que se les consuele a estos jóvenes con nuevas medidas, con el “pacto europeo para la Juventud”, si estas no van acompañadas de estructuras nuevas, que yo ya denominé en un artículo anterior (véase Revista de Juventud, Injuve. nº52, 2002: 126) “estructuras de apoyo locales”, que deben estar dirigidas al refuerzo de la personalidad, a la motivación intrínseca de la persona, del o de la joven, al refuerzo de sus propios recursos, a la (auto)-determinación de sus propios objetivos..., y a la creación de sus propias redes sociales, es decir ayudarles a ser una persona “sí-misma”. Pero ser uno/a misma como nos recuerda Bauman (2002: 39) “*no es una opción, sino un destino*”. A los jóvenes no les queda otro remedio que ser libres. Esto no les facilita necesariamente la vida, pues al fin y a la postre se les recuerda que si no les va bien es porque ellos mismos no se han ocupado de ello, por tontos, negligentes, descuidados, no saber relacionarse o por otras razones. De ahí surge la diferenciación y la alternativa, o bien ser uno/a mismo/a como ilusión, como fruto de una predestinación, como algo a lo que nadie puede escapar, o por el contrario ser “uno/a misma”, “la individualidad” como señala el autor (2003:40) “*como la capacidad práctica y realista de autoafirmación*” Y es aquí precisamente donde la ambivalencia devuelve un cierto optimismo para el apoyo y el trabajo a favor de los/las jóvenes.

(4)

Kückelhaus mantuvo en Aquisgrán en 1982 un diálogo con responsables de instituciones privadas de educación de adultos entre los que se encontraba el autor de este artículo. Kückelhaus fue discípulo destacado de A. Einstein, era arquitecto, filósofo, terapeuta y místico, una gran personalidad cuyas obras destacan por la originalidad de sus obras escritas y por su admiración y emulación de Heráclito.

No queremos transmitir una visión oscura de la vida de los jóvenes sino llamar la atención de determinados mecanismos, que se introducen en la sociedad entre instancias oficiales y menos oficiales, influenciadas por slogans y mensajes publicitarios, al mismo tiempo que reproducen soluciones que responden a fases anteriores de la sociedad, para culpar después a los mismos sujetos de no haber aprovechado las oportunidades ofrecidas, haciendo que el porcentaje de jóvenes, ellos y ellas, que quedan en el camino como “*vidas desperdiciadas*” en expresión de Bauman (2005) sea cada vez mayor, o se diluyan en las estadísticas silenciadas del consumo

de drogas, en el número indeterminado de depresiones, anorexias y bulimias, multiplique las manifestaciones de violencia en los patios de las escuelas o en las ámbitos laborales, o en los del ocio. Compartimos más bien la preocupación de la Comisión Europea cuando señala que: *“Los jóvenes europeos (...) son los primeros afectados por las transformaciones económicas, los desequilibrios demográficos, la globalización y la diversidad de las culturas. Es a ellos a quienes se les pide que inventen nuevas formas de relaciones sociales y otras maneras de expresar la solidaridad, de vivir las diferencias y de enriquecerse con ellas, en un momento en el que aparecen nuevas incertidumbres”* y *“cuyo final no está escrito con antelación”* como dice Castells (1998). Frente a ello afirmamos: existe otra posibilidad, una alternativa, la de realizar lo que quizá hasta el momento nunca fue posible: colocar a la persona misma en el centro de la atención, a sus potencialidades y recursos propios.

De hecho hemos observado en varias investigaciones (ver Informe Juventud en España 2004 e Informe de Juventud en Navarra 2004), que a pesar de un contexto social y económico más complejo, los jóvenes demuestran poseer una gran capacidad de adaptación y que desarrollan sus propias estrategias de supervivencia tales como convivir en el domicilio de sus padres, aun incluso cuando están en situación de empleo fijo, buscarse la vida laboral en régimen precario, estudiar y mejorar las posiciones de preparación para competir en el mercado de trabajo, abandonar, en el caso de las chicas, la casa paterna a los 20-23 años cuando en ella no se puede esperar apoyo financiero y/o psicológico.

Por eso, recogiendo el reto expresado en el libro Blanco de la juventud europea cuando se afirma *“Los líderes políticos nacionales y europeos tienen la responsabilidad de facilitar esta adaptación y reforzar las estrategias de supervivencia de sus generaciones más jóvenes, haciendo que estos jóvenes participen plenamente en nuestras sociedades”*. (Comisión Europea, Libro Blanco: Un nuevo impulso para la juventud europea, 2001), creemos que podemos y debemos además crear de estructuras, promover acciones que refuercen y apoyen la personalidad de los /las jóvenes en los procesos de integración cultural, social y laboral.

## **6. De las Estructuras de apoyo al Asesoramiento individualizado de los/as jóvenes**

Las estructuras sociales son como marcos en los que se encuadran las acciones dirigidas a la satisfacción de las necesidades de los miembros de una sociedad. Ellas Tienen la peculiaridad que ya nos mostrara Giddens, de ser anteriores a las personas y tienden a independizarse de los sujetos mismos que las crearon. Por un lado posibilitan la acción, por otro las constriñen al par que una vez creadas tienden a perpetuarse, incluso pueden ir en contra de los objetivos para los que fueron creadas. A veces me pregunto si la escuela no es una de estas instituciones que se han convertido para muchos jóvenes más en un impedimento para su inserción cultural, educativa, social y laboral y si no es más bien una reproductora de desigualdades. Es decir, me pregunto si el sistema, la estructura escolar ya no responde a la sociedad del siglo XXI y por el contrario responde a

necesidades que ya un número importante de los/as alumnos/as no tienen, y ello en detrimento de las que realmente tienen. No es aquí y ahora el lugar de esta discusión, aunque merezca la pena. Lo que sí vamos constatando es que el principio de la diversidad consagrado en la LOE, así como el Plan de Acción Tutorial que ya viene de antiguo (Ley General Educación de 1970 y posteriormente en todas las leyes Generales de Educación) llevan ya el cuño de la transformación de esa estructura que algunos autores habían considerado en los años 90 como un sistema cerrado, en el sentido de “*las sociedades totales*” que había descrito Goffman, próximo a las cárceles, hospitales y otras instituciones similares.

En este sentido creemos, ha llegado la hora de renovar, superar, cambiar, o complementar, en cualquier caso desarrollar nuevas estructuras que faciliten la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo, teniendo en cuenta su, de esos y esas jóvenes, perspectiva subjetiva. En esta línea de pensamiento necesitamos estructuras (flexibles) que sean capaces de asumir las funciones de apoyo a las personas jóvenes de un modo individualizado. Es decir, creemos necesarias estructuras próximas a esos/esas jóvenes, en la escuela, en la empresa, en los servicios sociales generales y en cualquier otro espacio frecuentado por ellos/ellas, tales como centros y clubs juveniles, instituciones de ocio y tiempo libre, incluso en ámbitos comerciales en los que hoy día se dan los espacios de encuentro para muchas personas, y en eventos masificados dirigidos a los/las jóvenes. No en todos los casos sería necesario una dedicación plena a la tarea de asesoramiento y orientación preventivo o post-preventivo a los jóvenes, sino como una tarea similar a la que realizan (o podrían realizar) los profesores en la escuela, que junto a sus tareas docentes cumplirían con tareas de tutela u orientación.

En el proyecto Biotec-dual (5) del que dimos cuenta en el número 38 de esta Revista de Estudios de Juventud (1996) experimentamos un sistema tutorial, en el sentido científico del concepto de tutoría o asesoramiento, apoyo y seguimiento del proceso de reinserción social de 22 jóvenes, chicos y chicas entre 17 y 19 años. El sistema tutorial englobaba a los profesores en las clases y en la función docente (19 profesores), a las 2 tutoras del centro en las que se realizaba la formación teórico-académica, a los responsables de la formación en las empresas en las que se llevó a cabo la experiencia piloto de formación dual, y por supuesto, todo ello dirigido por la tutora del equipo de coordinación de la Universidad que se ocupaba de que se hiciera la tutoría y de coordinarla en los diversos escenarios en la que se encontraban los jóvenes (véase Hernández/López 1998: 87-176). Es decir creamos una red tutorial que actuaba como un sistema de apoyo al joven en cualquiera de los escenarios en los que éste/a se encontrara.

## 7. El asesoramiento como apoyo y refuerzo positivo de la personalidad de los /las jóvenes

Junto a las estructuras necesarias es importantísima la acción. Es decir, no basta con introducir en las leyes y normativas la construcción de estructuras, la inclusión de conceptos más o menos popularizados tales como orientación, tutoría, transversalidad, diversidad, personalización y tanta más similares si detrás de estos conceptos, se esconden a veces modas sin

(5)

Este proyecto Biotec-Dual realizado por el equipo INSONA del Dpto. de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra entre 1995 y 1998, en el marco del Programa Europeo Youth start considerado por la UE como uno de los 10 mejores trabajos realizados en el programa en España fue dirigido por el autor de este artículo y tuvo como objetivo introducir en Navarra la formación dual, sistema de formación profesional alemán. Los/las 22 jóvenes participantes eran chicos y chicas entre 17 y 19 años, que expulsados del sistema escolar, se encontraban sin trabajo y sin estudios. Los 22 fueron recuperados para el trabajo o el estudio, una parte de ellos incluso combinó después el estudio y el trabajo. En realidad se recuperaron a sí mismos/as (véase Hernández/López 1998).

significado, para las que no existe ni tradición, ni reflexión, ni experimentación, ni formación, ni evaluación. Sin una investigación que lo avale, desde mi experiencia como formador de tutores en las escuelas, de orientadores/as escolares, de asesores/as para los conflictos y las relaciones en el trabajo, que se conoce internacionalmente con el nombre de supervisión (véase Hernández 1991, 2001, 2003, 2005) y de otros profesionales (trabajadores sociales, educadores sociales,) sé que los profesionales de estas tareas de tutorización o de orientación se encuentran ante una tarea ingente para la que no están preparados, ni se sienten competentes. De hecho profesores/as de las diversas etapas confiesan abiertamente que no quieren ejercer de tutores/as, al que por otra parte el sistema les obliga. Si ellos/as pudieran pasar sin hacerlo, no lo harían. No participo en absoluto de la opinión de que estas tareas se puedan hacer sin formación, sin experimentación y sin reflexión continuada. Más aún esta obligación de hacerlo revierte negativamente en la acción tutorial. Es hora de tomarse en serio, que los sistemas educativos son para muchos jóvenes un impedimento más que una ayuda a su inserción laboral y social. Esta hipótesis de trabajo puede chocar con otras hipótesis muy extendidas, no por ello más probadas, tales como las que parten de la idea de que si los /las jóvenes no alcanzan su objetivo de obtener el nivel de la ESO o del Bachiller, o de la inserción laboral, es culpa de los (mismos) “fracasados/as”. Esto puede tranquilizar la conciencia de muchos responsables, en ese sentido esta hipótesis cumpliría con una función de descargo psicológico para ellos. Las tendencias actuales a culpabilizar a los sujetos, a los individuos de sus propias miserias está muy extendida como nos lo señalan reiterativamente autores de la postmodernidad. Las contradicciones sociales devienen en tareas individuales, liberados de las trabas y obligaciones de la tradición, de las camisas de fuerza de los roles sociales, los individuos en nuestra sociedad se quedan también desprotegidos, *“el individuo se volvió frágil y vulnerable como nunca lo había sido”* (Bauman 2006: 10). El desarrollo de la identidad de los/las jóvenes de nuestro tiempo se ha convertido en una tarea para ellos mismos. La educación en su sentido amplio, más allá de la escuela, en el trabajo, en la familia, en las relaciones con instituciones sociales se ha convertido en un concepto obsoleto, porque no existen ya objetivos comunes, ni valores comunes, ni creencias comunes, ni tradiciones comunes, ni existen ya roles sociales definidos como hombre, mujer, como joven, etc. prefijados y valederos para todos hacia donde conducirles. En las nuevas circunstancias y diferenciados condicionamientos sociales resulta imposible cumplir con un encargo educativo que suponga un objetivo común, un objetivo compartido ¿hacia donde habría que dirigir la acción educativa, si no hay objetivos comunes? La individualización que es en realidad de lo que estamos escribiendo consiste como dice Bauman (2002: 37) una vez más en *“trasformar la identidad humana de algo ‘dado’ en una ‘tarea’”* Y es precisamente esta tarea el objeto del asesoramiento, por lo que brevemente quiero exponer en qué consiste y cuales son las habilidades necesarias para el ejercicio de esta tarea.

## 8. El objetivo del asesoramiento es que el/la joven se conozca así mismo/a

Iniciemos este apartado con un breve ejemplo de mi práctica profesional en la formación de profesionales de ayuda. Juanita es una joven de 14 años, que ha sido internada en un centro de atención a jóvenes por su consumo y trapicheo de estupefacientes. De momento debe cumplir una condena de dos meses en un centro de internamiento, Le quedan prohibidos los contactos con el exterior antes de pasar a la fase de tratamiento en régimen abierto. Una de las profesionales de ayuda de ese centro con la que la joven mantiene una buena relación profesional, la tropieza en la ciudad, paseando con su novio, precisamente dentro del tiempo de internamiento severo. La joven se ha fugado del centro. Tras los saludos efusivos la joven profesional se encuentra en un dilema: entre la institución que le exige que la denuncie y la petición de la chica de que por favor no la delate, ni avise a la policía, ni al jefe del centro de internamiento, ni a su familia. La profesional se inclina por lo primero, avisar al centro para que alguien vaya a buscarla, al fin y a la postre “tenía que cumplir con mi obligación” argumenta la profesional.

Hasta aquí el relato. El/la lector/a puede imaginarse la angustia de la profesional, y también de la joven escapada. La intervención de la profesional es “normal”, pues debe cumplir con las exigencias de la institución, pero también ha perdido una ocasión de oro de actuar de otro modo. ¿Cómo? En mi tarea como formador de profesionales del ámbito social, le invito a reflexionar. ¿Cómo te sientes con tu intervención?, es mi primera pregunta.

- Mal, contesta la profesional.
- Qué significa mal para ti, le pregunto.

La empleada me cuenta que se encontraba entre la espada y la pared. Es decir en términos wazlavickianos (Escuela de Palo Alto), estaba atada por los dos lados (el doble vínculo). No tiene solución, haga lo que haga estará mal hecho, si no dice nada al centro... la institución le puede castigar, si delata a su joven pupila, perderá su confianza.

El malestar indica que no hizo lo que debiera haber hecho, pues aun creyendo que lo que hacía estaba “(formalmente) bien, sabía que “traicionaba” a la joven. El caso ya no tenía remedio, pero ¿qué se podría aprender para el futuro, para situaciones similares?

La profesional se encontraba sin un comportamiento alternativo para actuar, porque se situaba en el campo de las “obligaciones”. Si se colocase en el campo de las posibilidades de actuación probablemente hubiera descubierto otras opciones de intervención. Efectivamente en el trascurso de la sesión de reflexión buscamos alternativas de actuación que supusieran un refuerzo de la personalidad de la joven “fugada”. Es decir una actuación desde la perspectiva no educativa, que supone un objetivo (más o menos compartido) hacia donde educar, sino desde un planteamiento de asesoramiento. El asesoramiento centra su intervención en la persona misma del asesorado/a, de su modo de vivir y valorar la vida, sus acontecimientos, los fenómenos, sus decisiones, de su voluntad en definitiva. Un análisis del caso desde la perspectiva educativa nos llevaría a descubrir que la joven ha

infringido las leyes (impuestas) y por tanto que debe ser castigada y en cualquier caso llevada otra vez a la institución correccional. Así, se considera, que llegará un momento en que ella “entrará por el aro” y llegará a acomodarse a las reglas de juego de la sociedad. ¿A cuales y para qué? Esta es la cuestión.

Puedo imaginarme que alguien contesta a esta pregunta, diciendo que la joven debe cumplir con las normas de convivencia, con las normas de la salud, y que en definitiva la institución y sus profesionales deben incluso suplir su voluntad y ello “por su bien”. Sin embargo todos sabemos que no hay cambio sin la voluntad del que “debe” cambiar. Más aun, que el cambio impuesto incita más a que los sistemas, sociales y también a los sistemas vivos, como son los de las personas, se cierren, haciendo el cambio imposible o reafirmando incluso más el comportamiento no deseado. Sin embargo hacemos como si la hipótesis de la presión, de la sanción y del castigo fueran “armas” muy efectivas.

El asesoramiento que nosotros propiciamos parte del principio de la libertad de la joven, por mucho que se la interne, su voluntad de cambiar o no será decisiva. Por tanto podemos aprovechar su deseo y ansia de libertad para nuestro trabajo de ayuda, para pasar de una individualidad de jure a una de facto en la que como señala Bauman (2002: 44) el sujeto tome el control de su destino y haga las elecciones que realmente desea hacer”. Además el caso muestra los recursos de los que dispone la joven: una gran capacidad de conseguir lo que ella quiere. Burlando la vigilancia, movilizandole a la policía y a la propia familia ha conseguido superar todos los obstáculos para encontrarse con su novio. ¿Podemos considerar su capacidad de estrategia y habilidades de acción como elementos importantes de su personalidad? No cabe duda que así es y así lo ha demostrado ella con su fuga del centro, a pesar de la vigilancia, de los educadores/as y demás personal del centro. El encuentro inesperado con la educadora hubiera sido una oportunidad para hacerlo de otra manera. Qué ocasión más perfecta para decirle a la joven, “cuando quieres conseguir algo, eres una profesional en hacerlo”. Alabar sus capacidades, sus habilidades prácticas e incluso negociar con ella una vuelta al centro a cambio de no decir nada, poniendo condiciones y seguridades a la vuelta de la joven. Con esta actuación hubiera puesto la base para el cambio de objetivo: la rehabilitación del consumo de drogas. Cuando ella quiere conseguir algo lo consigue.

El contrato como instrumento de la reinserción hubiera sido otro instrumento peculiarmente interesante en esa ocasión, comprometiéndose reciprocamente a determinadas acciones. En un artículo de estas características no hay espacio para una reflexión más amplia, pero quede claro que el asesoramiento pretende construir el cambio apoyándose sobre los aspectos positivos, sobre los recursos que la persona a asesorar ya tiene, prescinde de las interpretaciones negativas de la vida de las personas, tiene en cuenta sus valoraciones personales, individuales y construye su (acción de) futuro con las mimbres que ofrece el asesorado o la asesorada al asesor/a.

## 9. Habilidades comunicativas deciden sobre el asesoramiento a los/las jóvenes.

Para ello es necesario entrar en el escenario, en el mapa de la realidad (6) que la persona a asesorar tiene sobre la vida, el mundo, la sociedad y el concepto que tiene de sí mismo y sobre los demás, y solo desde ahí, una vez compartido ese espacio, puede el orientador, asesor/a actuar de modo que el/la asesorado/a pueda ampliar, modificar, corregir ese mapa. Como ya expresé en uno de mis publicaciones (López/ Hernández 2001:54) en el asesoramiento el centro de atención *“no lo constituyen ni las informaciones que los orientadores/as tienen, ni los temores que (los profesionales o los adultos) desarrollamos respecto a la situación de los jóvenes, ni cosa externa al propio joven... En este enfoque no nos interesa por tanto que los /las jóvenes reciban mucha información sobre la situación externa, la que les rodea, sino que nosotros como orientadores, educadores/as seamos capaces de entrar en las coordenadas de comprensión y valoración que el/la joven hace de su vida, de sus posibilidades, de sus percepciones, de sus valores, de sus sentimientos, de sus expectativas, de sus concepciones de vida, de sus temores... de modo que el propio/a orientador/a sepa más del mundo interior del propio joven, y a través del orientador el /la joven sepa más de sí mismo/a”*. Lo que se dice del orientador/a vale para todas las profesionales que de un u otro modo tienen o podrían tener alguna función en el apoyo a la inserción laboral y social de los/las jóvenes. Si definimos así el asesoramiento, significa que el centro lo constituye el propio, la propia joven, lo que nos lleva a preguntarnos por las habilidades necesarias para aprender este oficio, esta práctica profesional y que brevemente quiero explicitar en tres aspectos: Aprender a escuchar, aprender a escucharse así mismo y aprender a reforzar los aspectos positivos de la personalidad del o la joven y ayudar a desarrollar estrategias que le ayuden a conseguir sus objetivos. Estas capacidades del asesor hemos denominado como competencias comunicativas (Hernández 1991 y 2000), que a su vez suponen procesos de reflexión, de distanciamiento frente a los/las clientes y sus situaciones personales de modo que ellos/as mismos/as alcancen la distancia necesaria para manejar (-se en) sus propios asuntos (véase Hernández 2005: 367 y ss.).

### BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1995) Orientación educativa, teoría , evaluación e intervención. Edit. Síntesis Madrid.
- Arbizu E. Frca. (1998) La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular. Santillana . Madrid.
- Arnaiz, P./ Isus S. (1995) La tutoría, Organización y Tareas. Edit. Graó. Barcelona.
- Bandler, R. Grinder, J. (2002) Estructura de la Magia I. Cuatro vientos. Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2002) Modernidad líquida. Fondo de cultura económica. México.
- Bauman, Z. (2005) Identidad. Losada. Barcelona.

(6)

Bandler y Grinder (1980: 27) autores del enfoque neurolingüístico nos advierten de que “cada uno de nosotros crea una representación del mundo en que vivimos, es decir un mapa o modelo que nos sirve para generar nuestra conducta”.

- Bauman, Z. (2006) *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia. Barcelona.
- Beck, U. (edit.) (2001) *Hijos de la libertad*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Brunet, J.J. / Negro, J. L. (1993) *Tutoría con adolescentes* Edic. San Pio X. Madrid.
- Canteras M, A. (2003) *Sentido, valores y creencias en los jóvenes*. Injuve MTAS. Madrid.
- Castells, M (1998) *La Era de la Información. Vol. 2 El poder de la identidad*. Alianza editorial. Madrid.
- Comisión Europea (2001) *Libro Blanco. Un nuevo impulso para la Juventud Europea* Bruselas.
- Giddens, A. (1999) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus. Madrid.
- Gil Martínez, R. (1997) *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Editorial Escuel Española. Madrid.
- Hernández A, J. (1991) *Acción comunicativa e intervención social*. Editorial Popular. Madrid.
- Hernández A, J y López Blasco, A. (1998) *Formación Profesional Dual: Una intervención reflexiva*. Nau Llibres. Valencia.
- Hernández A, J. (comp.) (2001): *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Nau Llibres. Valencia.
- Hernández A., J. (2004): *Trabajo social en la postmodernidad*. Certeza. Zaragoza.
- Hernández A, J. (2005) *Social work in postmodernism: a challenge of counseling and support structure*. X simposio internacional de Trabajo Social. Copenhagen.
- López Blasco, A./Hernández y otros (1999). *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Nau Llibres. Valencia.
- Lopez A./Hernández, J./Viscarret. J. J. (2004). *Informe juventud en Navarra*. Gobierno de Navarra.
- Mannoni, M. (1990). *La educación imposible*. Siglo XXI. México.
- Olza, M. /Hernández A, J. (2002) *Trabajo Social: Cuestiones sobre el qué y el cómo*. Certeza. Zaragoza.
- Rus Arboledas, A. (1996) *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Universidad de Granada. Madrid.
- Timmermann, E. (1998) *Das eigene Leben leben. Autobiographische Handlungskompetenz*. Leske+Budrich. Opoladen.
- Sennet, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Anagrama. Barcelona.
- Vecchi, B. (2005) *Introducción. Libro Bauman, Z. Identidad* Losada. Barcelona.
- Walter, L./ Stauber, B. *Trayectorias Fallidas*. Revista de Estudios de Juventud. N° 56: p. 11 y ss.