

UNA METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN  
COMO PROCESO DE DESARROLLO  
PERSONAL, PROFESIONAL Y SOCIAL:  
HACIA UNA ORIENTACIÓN DESDE  
LA DIFERENCIA SEXUAL

SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ



El objetivo de esta ponencia es presentar una metodología para el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención orientadora considerando ésta como un proceso educativo cuya finalidad debe ser la de desarrollar en la persona conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan desenvolverse de forma autónoma y consciente dentro de la incertidumbre que conlleva el estado de constante transformación que sufre el entorno social, laboral y personal. Asimismo, el modelo de intervención que presentamos se plantea como finalidad que la persona, como tal, sea autora y protagonista de su propio proyecto profesional y de vida. Analizaremos cómo el planteamiento de estos dos tipos de finalidades hacen del modelo que presentamos una propuesta válida de intervención para facilitar el desarrollo de una intervención orientadora educativo-profesional alejada de estereotipos sexistas y promotora del principio de igualdad de oportunidades.

Nos detendremos, en primer lugar, en el análisis rápido de los cambios más importantes que se están dando en el entorno sociolaboral, tomando como eje principal en nuestra exposición las consecuencias que tienen dichas transformaciones sobre el propio proceso de orientación profesional, haciendo especial hincapié en las que se refieren al problema de la toma de decisiones y la inserción sociolaboral de la mujer.

En segundo lugar, expondremos las características, postulados y principios de intervención propugnados por el modelo

de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A.D.V.P.) que nos hacen considerar la aportación que puede hacer dicho modelo a la configuración de una metodología de orientación centrada en el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva no discriminatoria. Asimismo, analizaremos las características y condiciones que, en función de nuestras últimas investigaciones, hemos encontrado que deben darse en un programa de intervención orientadora que tome como fundamento este modelo para que dicho programa tenga unas mínimas garantías de éxito.

Por último, y a modo de conclusión, realizaremos una valoración crítica del modelo A.D.V.P., tomando como referencia los últimos trabajos propios y de otros equipos de investigación y presentaremos una propuesta de superación y mejora del mismo, desde la perspectiva de la función de intervención social de la orientación.

## 1. BREVE ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DE LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LA MUJER

Una idea bastante extendida y mostrada por las estadísticas que vienen a reflejar la estructura de la población activa a nivel europeo es la aceleración que se ha producido en el acceso de la mujer al empleo, siendo considerada esta incorporación como uno de los factores que más han incidido en el vertiginoso crecimiento de la población activa. Esta perspectiva cuantitativa de la realidad podría llevarnos a pensar en un principio que la igualdad de oportunidades es algo que se va consiguiendo; sin embargo, desde una perspectiva cualitativa y desde el análisis pormenorizado de los datos de la población activa podemos concluir que aún queda mucho camino por recorrer y en él la orientación profesional debe tener un papel importante.

El primer aspecto que quisiéramos señalar en relación a la discriminación aún existente hace referencia a que, a pesar de la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, la tasa

de desempleo femenino es superior a la masculina. Este dato, sin embargo, unido a los que se refieren a la incorporación de la mujer al trabajo, vienen a demostrar como señala Arbe (1997), el deseo de ésta de incorporarse al mundo del trabajo, aun a pesar de las dificultades existentes para ello, lo cual es un importante paso en el proceso de igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, habría que hacer referencia al aspecto cualitativo de los empleos desempeñados por las mujeres, tanto a nivel horizontal (áreas ocupacionales), como vertical (nivel jerárquico). Desde ambas perspectivas, y como señalan trabajos como los de Arbe (1997), Carrasco (1995) o Espín et al. (1996), se puede afirmar que existe discriminación de la mujer. Desde el punto de vista horizontal debemos señalar que el empleo de las mujeres se concentra en un grupo muy reducido de áreas ocupacionales, cuya principal característica es que está más de acuerdo con las «capacidades naturales» entendidas como femeninas (Carrasco, 1995). Estas áreas están minusvaloradas precisamente por su feminización.

Desde la perspectiva vertical también se encuentra una fuerte discriminación. A modo de ejemplo, citaremos un dato ofrecido por el Consejo Económico y Social (CES) en 1994: en los últimos diez años se ha mantenido una proporción de una mujer de cada diez hombres entre los funcionarios públicos superiores y directivos de empresas.

Otra de las características del empleo femenino es su precariedad, tanto a nivel salarial como en cuanto a los tipos de contratación. El mismo informe del CES, al que hemos hecho referencia con anterioridad, indica que en el año 1994 el salario femenino era el 73,5% del masculino. Por lo que respecta al tipo de contratación femenina debemos señalar que existe una preponderancia de la de tiempo parcial, aspecto que no debemos considerar como de elección libre por parte de la mujer, sino que, en primer lugar, es una consecuencia de que «es la responsabilidad prioritaria en la reproducción asignada a las mujeres la que modela los términos y condiciones» de su integración al mercado laboral (Carrasco, 1995, 103). En ello tiene

una especial incidencia el hecho de que, mientras la mujer se ha ido incorporando al mercado de trabajo, el hombre no lo ha ido haciendo paralelamente a las tareas domésticas, por lo que aquélla sigue siendo la principal –y casi exclusiva– responsable de la función reproductora en la sociedad. En segundo lugar, y como señala Arbe (1997), el trabajo a tiempo parcial y el temporal es una situación con la que la mujer se encuentra –no la elige– y acepta ya que es la opción que mayoritariamente le ofrece el mercado laboral como forma de autorregulación de la mano de obra.

La frase con la que Fernández Enguita (1990) concluye los resultados relativos a las mujeres en una investigación sobre la inserción sociolaboral puede resumir lo que hemos venido comentando y, en definitiva, los resultados de la mayor parte de las investigaciones que se ocupan del análisis de la incorporación de la mujer al trabajo:

*«Cuando son activas, las mujeres tienen además posibilidades sensiblemente mayores de estar desempleadas que los hombres, como lo muestran las diferencias en las tasas de paro (...), así como de trabajar frecuentemente “fuera de la norma”. Por último, cuando están ocupadas tienden a concentrarse en ciertas actividades, peor retribuidas y/o menos prestigiosas, con menos oportunidades de carrera, etc., y culturalmente asociadas a sus funciones en el hogar» (Fernández Enguita, 1990, 27).*

Frente a esto, las mujeres presentan, en general, mejores resultados académicos que los hombres lo que Piussi (Meridiana, 1997; 1997) explica desde la perspectiva de la diferencia sexual, como una consecuencia no «de que se adapten mejor a las reglas, sino porque aman la palabra, la cultura, el saber más que los chicos» (Meridiana, 1997, 55). Quizás, como señala esta investigadora italiana, es precisamente desde el reconocimiento de lo positivo que aportan estas diferencias desde las que se puede transformar el entorno sociolaboral y educacional que sigue segregando a la mujer. Desde aquí queremos desarrollar nuestro discurso.

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN NO DISCRIMINATORIA

La primera premisa de la que debemos partir es la necesidad de que la orientación profesional sea planteada con una finalidad transformadora, en el sentido que plantea Kann (1988). En el cuadro 1 recogemos lo que esta autora entiende por las finalidades «transformadora» y «domesticadora» de la orientación.

Cuadro 1  
Conceptos «transformar» y «domesticar»

| Transformar   | Domesticar  |
|---|---|
| <i>«Liberar al individuo de las opciones profesionales tradicionales, no sólo por lo que respecta al sexo, sino también a la raza, la clase social, etc.» (510)</i> | <i>«Hacer creer a los estudiantes/clientes que la mejor opción es conformarse, o por lo menos, se trata de no alentarlos a separarse de la tradición» (510)</i> |

Adaptación de U. KANN, 1988

Esta finalidad transformadora sólo es posible de contemplar si la orientación es desarrollada como un proceso educativo y no como un conjunto de actividades puntuales, basadas en un modelo de diagnóstico-pronóstico, como se ha venido haciendo hasta hace poco –y aún en algunos casos sigue siendo práctica habitual–. En el cuadro 2 hemos recogido el análisis diferencial realizado por Boursier entre ambos enfoques de la orientación.

Cuadro 2  
 Contraste entre la concepción de diagnóstico-pronóstico  
 y la concepción educativa de la orientación

| Concepción<br>Diagnóstico-Pronóstico  | Concepción<br>Educativa  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puntual.</li> <li>- Emparejamiento entre los perfiles individuales y los del empleo, que se suponen estables.</li> <li>- El interés profesional es innato.</li> <li>- El sujeto se revela a través de los tests.</li> <li>- Lo importante es «qué elegir».</li> <li>- El diagnóstico se realiza sobre la base del modelo médico: la prescripción.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua (una serie de elecciones a lo largo del ciclo vital).</li> <li>- Una relación entre los individuos que se encuentran en un constante devenir y los entornos profesionales evolutivos.</li> <li>- El interés profesional se crea.</li> <li>- El sujeto se construye la imagen de sí mismo.</li> <li>- Lo importante es «cómo elegir».</li> <li>- La elección se elabora favoreciendo las relaciones persona-entorno.</li> </ul> |

BOURSIER, 1988.

Como se puede observar, el modelo diagnóstico-pronóstico mantiene el status quo (estereotipos, tradiciones...), mientras que el modelo educativo implica, en relación a la perspectiva de género, lo siguiente:

- a) Al entender la orientación desde la *perspectiva del desarrollo de la carrera...* –conjunto de roles que la persona puede desempeñar a lo largo del ciclo vital, tanto en el ámbito profesional como en el personal y social– puede facilitar la consecución de uno de los objetivos que Espín y cols. (1996) proponen como esenciales en la orien-



tación profesional para la igualdad de oportunidades como es que «la orientación profesional se centre no sólo en los puestos de trabajo, sino también en las pautas de vida y los roles de vida, incluyendo el aumento en la preparación para la independencia económica de las mujeres y en la preparación de los hombres para desempeñar papeles familiares» (p. 65). Por otra parte, esta concepción de la orientación permite responder a otro de los objetivos referidos por estas autoras, como es el de ayudar a los sujetos de la intervención a comprender la *relación existente entre los valores profesionales y los vitales*, lo que puede ayudar a negociar la forma de desarrollar éstos, incrementando la calidad de vida a través de la relación dialéctica entre estos diferentes roles.

Esta concepción de la orientación como un proceso continuo conlleva, por otra parte, actuaciones que responden a los *principios de desarrollo y prevención*, superando así a un modelo de intervención basado en las situaciones de emergencia (final de una etapa educativa) en las que ya es demasiado tarde para poder paliar o superar los elementos que provocan la desigualdad.

- b) La *relación dialéctica* que se debe establecer entre la persona orientada y la persona que orienta, ambas sometidas a sus respectivos procesos evolutivos profesionales y vitales, presupone el *desarrollo de respuestas innovadoras* ante las nuevas situaciones a afrontar que, como señala Arbe (1997), pueden beneficiar no sólo a la orientación de la mujer sino de todo tipo de destinatarios.
- c) En tercer lugar, al entender que el *interés profesional se crea*, y no es algo innato, se está dando pie a la realización de intervenciones orientadoras cuya finalidad sea precisamente el *desarrollo* de este tipo de *intereses y no la inhibición de los mismos*. De esta forma, los sueños, como veremos más adelante, se convierten en objeto de

intervención y en un medio para llegar a crear *nuevas opciones profesionales* para la mujer y a *superar los estereotipos sexistas*.

- d) El desarrollo de la orientación desde una perspectiva educativa no sólo debe ayudar al sujeto a *crearse una imagen sobre sí mismo*, sino que debe facilitar la *creación de sí mismo* precisamente a partir de la comprensión de lo que se es en el momento presente. Esta característica del proceso educativo de la orientación puede permitir la *toma de conciencia del proceso de socialización de la mujer* y de cómo está condicionado por los estereotipos sexistas, como paso previo para el desarrollo de las potencialidades que dichos condicionamientos dejan inhibidas (Espín y cols., 1996).
- e) Precisamente el aprendizaje del proceso para tomar las diferentes decisiones que configuran lo que es el desarrollo de la carrera (de la persona en los diferentes roles que desempeña a lo largo de su vida) es el objeto de la intervención orientadora. Este proceso, por tanto, no se detiene en el momento de la elección puntual, sino que va más allá, y se plantea como objetivo que la *persona sea capaz de darse un proyecto de vida* en el que se prevén las posibles limitaciones y eventuales obstáculos que pudieran inhibir el desarrollo personal, a la vez que las acciones a adoptar para superarlos.
- f) El desarrollo de un proceso de orientación que facilite las relaciones persona-entorno puede favorecer el aprendizaje de habilidades y actitudes que permitan a la persona *desenvolverse en las paradojas del mercado laboral* (Solazzi, 1995), las cuales están más marcadas en el proceso de inserción socio-laboral de la mujer. Las dimensiones de este proceso de orientación desde la perspectiva de la paradoja son las que recogemos en el cuadro 3.

### Cuadro 3

#### Dimensiones del proceso de orientación desde la paradoja

1. *Orientarse es imaginar una nueva relación en el tiempo y el espacio:*  
Las decisiones profesionales no se toman una sola vez en la vida. Debemos orientar a los jóvenes en la paradoja del tiempo (alternancia empleo-formación-desempleo) y el espacio (desempeño de diferentes roles profesionales, familiares, personales, sociales).
2. *Orientarse es vivir experiencias:*  
Necesidad de plantear al sujeto situaciones a través de las cuales experimente de forma interactiva los planos afectivo y cognitivo del ser humano. Estas experiencias deben ser tratadas a nivel cognitivo/afectivo para después darles un sentido y un valor dentro del propio proyecto de vida.
3. *Orientarse es favorecer el tratamiento de los sueños y acompañar la construcción de lo real:*  
Reconocimiento de que los sueños, las ilusiones, lo deseado son parte integrante de la realidad de los individuos y del mundo social.
4. *Orientarse es aceptar e integrar las paradojas de la vida:*  
Saber perseguir los sueños, las ilusiones, sin que la persona se quede frenada por la realidad. Saber aprovechar las condiciones de la realidad para perseguir los sueños.
5. *Orientarse es encontrar una posición social a través del trabajo y elegir un estilo de vida:*  
Consideración del trabajo como algo a la vez encontrado y creado y como parte integrante de un estilo de vida.
6. *Orientarse es construir proyectos:*  
Consideración del proyecto como un proceso de construcción-desconstrucción en el que se integran los cinco factores anteriormente expuestos.

Adaptación de SOLAZZI (1995) y MURE (1997)

Pero el proceso no queda completo si no atendemos a otra de las condiciones que, de acuerdo con Arbe (1997) debe contemplar la orientación desde la perspectiva de género, como es su *carácter integral*. Basándose en el trabajo de Sarasola (1997) entiende que «correspondería a los servicios para el empleo una acción más globalizada en la que quedarían integrados aspectos referidos al marco laboral, desarrollo personal, educación/formación y protección social» (p. 351).

En relación con la orientación de la mujer estamos de acuerdo con Carrasco (1995) en que este carácter integral del proceso debe facilitar «por una parte, el apoyar el ingreso de las mujeres en actividades masculinas, y por otra, buscar formas de *revalorizar las femeninas* mediante el incremento de la profesionalidad de manera que, cada vez más, se incorporen los hombres a estas últimas. En esto deberían consistir en este campo las políticas de igualdad y no en una adecuación de las mujeres al modelo laboral masculino» (p. 107).

### 3. UN MODELO DE ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA: EL A.D.V.P. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ya en otro lugar (Emakunde, 1994) exponíamos cómo el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal ofrecía un marco válido para el diseño de intervenciones orientadoras educativas desde la perspectiva de género. Así lo han entendido también en el Instituto Andaluz de la Mujer que lo ha tomado como base para el diseño de los programas *MAREP* y *Elige*, destinados, respectivamente, a la orientación profesional de mujeres adultas y del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Por otra parte, ya hemos recogido en otros lugares (Romero Rodríguez et al., 1996; Romero Rodríguez 1997) los principales elementos que configuran el modelo A.D.V.P. En este apartado vamos a retomar algunos de los análisis anteriormente realizados y los ampliaremos tomando como referencia

las últimas aportaciones de los autores del modelo en relación con la metodología de trabajo que proponen (experiencial), relacionándola con la perspectiva de la pedagogía de las diferencias defendida por Piussi (1996).

a) Si atendemos a los *postulados* de los que parte el modelo, podemos observar cómo presenta unos fundamentos de partida que le hacen ser coherente con las perspectivas educativas y de género –aunque el modelo en sí no contemple esta segunda vertiente de la orientación–. Teniendo en cuenta que los postulados del modelo son los siguientes: a) si el mundo laboral está en constante evolución, la orientación debe ser procesual, no puntual y b) el proceso debe ser de carácter educativo, en el que el alumnado se convierte en protagonista y autor del mismo, consideramos que puede aportar, desde la perspectiva de género, los aspectos que recogemos en el cuadro 4.

Cuadro 4

- 1) Estrategias de comprensión de la aceleración de la evolución del mercado laboral y toma de conciencia de los recursos para enfrentarse a ella.
- 2) Orientación no sesgada por la visión del/de la orientador/a.
- 3) Autoestima personal.
- 4) Autonomía y reafirmación del sí mismo/a (liberación estereotipos).
- 5) Concepción evolutiva y abierta de la persona.
- 6) Participación e implicación (actividad frente a pasividad).

El elemento clave del proceso es la toma de conciencia, por parte del sujeto, de su responsabilidad respecto a su propia vida. Además, para el éxito de dicho proceso, es necesaria su implicación por cuanto debe: a) llevar a cabo un proceso de indagación sobre sí mismo y lo que le rodea, para adquirir un sa-

ber, saber-hacer y saber-ser; b) afirmar su responsabilidad y capacidad de autodeterminación.

b) El propio proceso de orientación se convierte en el *contenido* de las intervenciones que tomen como fundamento el modelo A.D.V.P. La *finalidad* del proceso de orientación debe ser, en primer lugar, ofrecer al alumnado un tipo de experiencias que le permitan la evolución de sus propias representaciones personales, profesionales y vitales –sin ningún tipo de sesgo– y, en segundo lugar, que sea capaz de elaborar su propio proyecto profesional y vital, partiendo de las representaciones anteriormente mencionadas (dos aspectos que comentamos en el apartado anterior, como elementos básicos de un proceso de orientación para la igualdad de oportunidades). Pues bien, los contenidos a través de los cuales se pueden conseguir estos objetivos son precisamente las tareas que, según el enfoque de la orientación como desarrollo de la carrera vital –en el sentido con el que definimos el concepto de carrera anteriormente–, constituyen el proceso de orientación: exploración, cristalización, especificación y realización.

Una de las principales aportaciones del modelo A.D.V.P. es que ofrece una perspectiva operatoria de este proceso, al relacionar cada una de estas tareas con los tipos de pensamiento que, de acuerdo con Guilford, puede desarrollar la persona humana: pensamiento creativo, pensamiento categorial, pensamiento evaluativo y pensamiento implicativo, cada uno de los cuales está relacionado con un conjunto de habilidades y actitudes cognitivas (ver cuadro 5) que se configurarían en el modelo A.D.V.P. como el contenido concreto de cada una de las actividades a diseñar y desarrollar en la intervención (p.e. si pretendo desarrollar el pensamiento creativo, debo plantear actividades en las que el alumnado tenga, por ejemplo, que imaginar o hacer descripciones, mostrar su curiosidad...). El aprendizaje de cada una de las tareas del desarrollo vocacional puede ofrecer una importante aportación desde la perspectiva de la orientación no discriminatoria, como recogemos en el cuadro 6.

**Cuadro 5**  
**Habilidades y actitudes implicadas en el desarrollo vocacional**

| TAREAS DEL DESARROLLO VOCACIONAL | HABILIDADES INTELECTUALES |  | ACTITUDES  |
|----------------------------------|---------------------------|--|--|
|                                  | MODALIDAD PENSAMIENTO     | HABILIDADES COGNITIVAS   |  |
| EXPLORACIÓN                      | P. Creativo               | Observar<br>Describir<br>Preguntar<br>Descubrir<br>Definir<br>Imaginar | Apertura<br>Sensibilidad<br>Curiosidad<br>Tolerancia<br>Imaginación<br>Elaboración de hipótesis              |
| CRISTALIZACIÓN                   | P. Categorical            | Reducir<br>Asociar<br>Reagrupar<br>Clasificar<br>Resumir               | Interés<br>Autoestima<br>Organización<br>Orden<br>Coherencia<br>Continuidad                                  |
| ESPECIFICACIÓN Y DECISIÓN        | P. Evaluativo             | Comparar<br>Jerarquizar<br>Eliminar<br>Elegir<br>Examinar<br>Evaluar   | Apreciación<br>Confianza<br>Responsabilidad<br>Discriminación<br>Sentido crítico<br>Tendencia a la reflexión |
| REALIZACIÓN                      | P. Implicativo            | Deducir<br>Prever<br>Aplicar<br>Generalizar<br>Planificar<br>Elaborar  | Certeza<br>Implicación<br>Eficacia<br>Determinación<br>Perspicacia<br>Sentido práctico                       |

Adaptación de D. Pelletier y col., 1984

Cuadro 6

|  |
|--|
| <p><b>Pensamiento creativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Búsqueda activa de opciones formativas y laborales no tradicionales.</i></li> <li>– <i>Imaginación («ir más allá»).</i></li> <li>– <i>Autonomía personal.</i></li> </ul>   |
| <p><b>Pensamiento categorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Identidad personal-identidad profesional.</i></li> <li>– <i>Comprensión de los estereotipos sexistas.</i></li> <li>– <i>Mejora del autoconcepto y la autoestima.</i></li> </ul>                                |
| <p><b>Pensamiento evaluativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Comparación proyecto-limitaciones (toma de conciencia de las «ataduras»).</i></li> </ul>   |
| <p><b>Pensamiento implicativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Anticipación a las dificultades.</i></li> <li>– <i>Responsabilización respecto a:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sí misma.</i></li> <li>• <i>Al proyecto de vida.</i></li> </ul> </li> </ul> |

c) Por lo que respecta a la *metodología* que propone el modelo nos vamos a detener aquí en su carácter experiencial, entendiendo que dicho carácter supone «un contexto de aprendizaje que induce a una experiencia que descansa sobre el orden de la vida social y no de la intimidad. No es un discurso *sobre sí mismo/a* sino *a partir de sí mismo/a*» (Pelletier, 1997, 39), en interacción con los demás. La tarea del/de la profesional de la orientación es ofrecer situaciones experienciales grupales al alumnado para que las trate cognitivamente, utilizando para ello las habilidades y actitudes implicadas en cada una de las tareas del desarrollo vocacional que analizamos anteriormente (principio heurístico) y las integre en su propio proyecto de vida (principio integrador).



Se introduce, así, una dimensión subjetiva en el proceso de orientación que debe permitir a la persona explorar sus propias vivencias, sus deseos, sus necesidades, sus valores pasados y presentes para poder proyectarse hacia el futuro donde «lo esencial descansa sobre la intencionalidad, sobre una atención activa hacia las oportunidades, desde la que el sujeto puede convertirse en autor de su propia vida. Es una intención de querer partir de sus propias potencialidades, de las cosas que se quieren, a través de lo cual será posible la realización de sí mismo/a. El proyecto es como el trabajo de escritura (...) Es preciso clarificar, reunir las ideas, clasificarlas y convertirlas en ideas directrices» (Pelletier, 1997, 46).

Este elemento nos lleva directamente a las ideas que Piussi (1996) aporta en relación a la pedagogía de la diferencia sexual, con las cuales hemos tenido contacto recientemente. Para esta autora –y expresándolo de una forma simple, ya que su pensamiento es bastante más complejo– la *práctica del partir de sí en la práctica de las relaciones* puede ser el «de más» femenino que la mujer puede aportar y del que puede partir para hacer de la sociedad un espacio más humano. Para ella, esta práctica

*«Debe entenderse más bien como enraizamiento y alejamiento simultáneos. Como enraizarse en aquello que se es, en los vínculos con los que se está involucrada, en aquéllos que me lleva a ser aquella que soy, pero también en los que me permiten convertirme en lo que deseo, a partir de la primera relación con la madre, lugar de intercambio simbólico donde he ganado, en la necesaria dependencia y, por tanto, en la disparidad, vida y palabra a la vez. Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos consigo misma, con el medio circundante, con los demás, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es, para convertirse en otra aunque sin perderse todavía» (Piussi, 1996).*

Hasta aquí hemos expuesto algunos de los rasgos del modelo A.D.V.P. en el que se ha podido observar su fundamentación

en una perspectiva humanista del proceso educativo en general y orientador, en particular, así como sus posibles aportaciones al trabajo desde la perspectiva de género. Cabría ahora preguntarnos si el modelo se presenta como suficiente: ¿dónde queda el principio de intervención social de la orientación?

#### 4. HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y SOCIAL DE LA ORIENTACIÓN. ALGUNAS APORTACIONES PARA LA ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIFERENCIA SEXUAL

*«...Valorar la experiencia personal, el sentido del descubrimiento, la expresión de sus valores y la toma de conciencia de su existencia constituye probablemente una medida subversiva que puede significar la emancipación respecto a los modelos y las creencias de autoridad. Si cada persona pudiese crear sus significaciones, sus valores y su propia concepción de las cosas, cada una de ellas podría participar así en una cultura de su época y en el cambio de su entorno en una forma de pertenencia intersubjetiva y de compromiso interdependiente» (Pelletier, 1987, 22).*

Esta frase de Pelletier nos lleva directamente a pensar que el modelo se plantea de una forma indirecta la transformación social. Sin embargo, de acuerdo con Zuazua (1997), quizás los modelos humanistas, si bien entienden que si el individuo cambia, la sociedad también lo hace, pueden llevar a olvidar la necesidad de analizar «las diferencias de poder, la discriminación institucional y el sistema económico nacional e internacional» (p. 83), por lo que, según este autor, es preciso combinar este tipo de enfoques con la teoría crítica, la cual se focalizaría sobre este último tipo de análisis al que hemos hecho referencia. La perspectiva crítica aportaría al desarrollo del poder personal y el apoyo grupal que ofrece el enfoque humanista el desarrollo de la conciencia crítica y la acción (toma de medidas orientadas al cambio).

Por lo que respecta a la pedagogía de la diferencia sexual, Piussi (1996) subraya también esta necesidad de la toma de con-

ciencia crítica y la acción al señalar que «partir de sí es también hacer lo que resulta posible hacer en el presente, sin esperar intervenciones externas o desde arriba, es hacer lo que podemos hacer en primera persona, en prácticas de protesta junto a otros y otras, partiendo desde nosotras y encontrando las mediaciones necesarias y más eficaces, sin descuidar los medios que la institución nos da, asumiéndolos como simples medios».

En el terreno de la orientación para la inserción sociolaboral, S. Boursier (1988) realiza un contraste entre la tendencia de diagnóstico-orientación centrada en la persona y la que se centra en la inserción del individuo en la dinámica social, basándose en los trabajos de M. Lesne (cuadro 7). En este cuadro podemos encontrar elementos que nos puedan ayudar a equilibrar las vertientes personal y social de la orientación.

Cuadro 7

|   | Modalidad de orientación personal  | Modalidad de orientación centrada en la inserción social  |
|---|--|---|
| Aspectos del diagnóstico/evaluación (balance-«bilan») | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencia personal de las experiencias pasadas.</li> <li>- Significaciones personales dadas.</li> <li>- Sentimientos.</li> <li>- Emergencia de potencialidades no explotadas.</li> <li>- Motivaciones, intenciones, deseos del individuo que hace su balance.</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones reales de inserción en la vida social.</li> <li>- Relación entre el balance (diagnóstico) personal y el proyecto de inserción y de evolución socio-profesional individual.</li> <li>- Referencias a los modos y técnicas de inserción.</li> </ul>  |
| Lógica del trabajo de diagnóstico/evaluación          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lógica del desarrollo personal, de la toma de conciencia por parte del individuo de sus propias potencialidades.</li> <li>- El individuo es el sujeto de su propio balance (diagnóstico).</li> <li>- Se busca la autonomía del sujeto en el proceso de diagnóstico/evaluación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo está determinado a la vez por las constantes sociales y la reapropiación de sus propias capacidades para demostrar una estrategia de evolución social.</li> <li>- El individuo es agente de su inserción, a la vez que lo hace socialmente.</li> <li>- Ayudar al individuo a estructurar sus estrategias de inserción.</li> </ul> |
| Ejercicio del poder                                   | Autoevaluación del individuo, auto-determinación de su elección. El individuo puede ser guiado en su proceso.  | Co-evaluación por parte del propio individuo y las personas que realizan el diagnóstico. El criterio viene dado por la acción de la inserción o la evolución social.  |
| Principales agentes                                   | Animadores o prácticos de la «escucha».  | Profesionales de la orientación de adultos. Prácticos del diagnóstico que provienen de diferentes perspectivas.   |
| Efectos sociales esperados                            | Ayudar a que los individuos sean conscientes de sus capacidades más importantes, de sus potencialidades no explotadas, de las constantes de su sistema en evolución permanente.  | Ayudar a los individuos a defender sus capacidades frente a instancias sociales; ser agentes sociales capaces de reconocer sus capacidades y de transformar el medio en el que evolucionan.   |
| Ejemplos  | Historias de vida  | Prácticas de diagnóstico-orientación en las que se tienen en cuenta las motivaciones individuales y las oportunidades socio-económicas. Prácticas destinadas a preparar el reconocimiento futuro y la validación social de las capacidades identificadas.   |

Nos gustaría finalizar nuestra exposición con una frase de Geneviève Latreille que, desde nuestro punto de vista, puede expresar la síntesis de enfoques a la que hemos venido haciendo referencia en este apartado. Sirvan como palabras de ánimo para la acción de quienes las lean:

*«Me parece deseable, aunque difícil, proponer la ayuda de orientadores capaces de recoger las representaciones del trabajo deseado, incluso las que parezcan actualmente poco realistas, como expresión de una aspiración a un trabajo efectivamente diferente. Fijaríamos, por tanto, como objetivo, ayudar a que estas utopías parciales se conviertan en proyectos –no animándolas graciosa-mente–, sino ayudando de forma crítica a las personas a que se motiven en un momento dado a organizarse colectivamente para evitar o derribar los obstáculos que se levantan en su ruta, es decir, analizar las situaciones en las que se encuentran o se van a encontrar, para aprovechar todas las oportunidades favorables a sus proyectos sabiendo esperar, a veces, o dar rodeos, sin abandonar una lucha actualmente larga y difícil» (G. Latreille, 1984, 203).*

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ ROJO, V., *¡Tengo que decidirme!*, Alfar, Sevilla, 1991b.
- ARBE, F., «Orientación para la mujer», Actas del Congreso de AEO-EP, en *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*, Valencia, septiembre 1997, pp. 347-352.
- BOURSIER, S., *L'Orientation éducative des adultes*, Entente, París, 1989.
- CARRASCO, C., *La inserción laboral de las mujeres*, en AUBERNI (comp.) *La orientación profesional. Temas a debate*, Institut Municipal d'Educació de Barcelona, Barcelona, 1995, pp. 101-110.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. y PLANAS, J., *La inserción social y profesional de los jóvenes*, C.I.D.E., Madrid, 1991.
- COLEMAN, J. y HUSEN, T., *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Narcea, Madrid, 1989.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, *La situación de la mujer en la realidad sociolaboral española. Informe 3*, CES, Madrid, 1994.
- ECHEVERRÍA, B., «Inserción sociolaboral», ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación en Educación*, AIDIPE, Sevilla, septiembre 1997.
- ESPÍN ET ALT., «Mujer y orientación: por una orientación para la igualdad de oportunidades», *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11 (1996), 59-78.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.F., *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, CIDE, Madrid, 1990a.
- «No hay más cera que la que arde: Educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90», *Revista de Educación*, 293 (1990b), 7-52.
- FOURNIER, G., PELLETIER, R. y PELLETIER, D., «Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 1 (1993), 65-83.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER, *Programa Elige*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1997.
- KANN, U., «La Orientación Vocacional y el mercado de trabajo: ¿orientar para transformar o para domesticar?», *Perspectivas*, XVIII, 4 (1988), 509-519.

- LATREILLE, G., *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 années de luttas et de recherches*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1984.
- Meridiana*, 7 (1997).
- MURE, J.L., «La orientación: un proceso de desarrollo complejo y educativo en un mundo incierto», en *Programa Elige. Material de apoyo*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1997, pp. 55-65.
- NUTTIN, J., «Fonctionnement et développement de la motivation humaine», en D. PELLETIER y C. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984 .
- PELLERANO, J.; NOISEAUX, G.; PELLETIER, D.; POMERLEAU, E. y SOLAZZI, R., *Programme Education des Choix*, Issy-les-moulineaux-E.A.P., Paris, 1988.
- PELLETIER, D., «L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses fondements et ses valeurs», *Revue PMS*, 14 (1981), 3-22.
- «Les principes d'activation», en D. PELLETIER y C. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984, pp. 157-182.
- «Les savoir-faire cognitifs en orientation», *Education Permanente*, 88 (1987), 113-122.
- «Séminaire sur le principe expérientiel impliqué dans l'éducation des choix», *L'Indecis*, 26 (1997), 37-50.
- PELLETIER, D. y BUJOLD, C., «La séquence vocationnelle: exploration-cristallisation-spécification-réalisation», en D. PELLETIER y R. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984, pp. 58-75.
- PELLETIER, D. y COL., *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984.
- PELLETIER, D. y DUMORA, B., «Fondements et Postulats pour une conception éducative de l'orientation», en D. PELLETIER y R. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G., BUJOLD, C., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mac Graw-Hill, Montreal, 1974.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E., *Collection Education au Choix de Carrière*, les Editions Septembre, Sainte-Foy, Canadá, 1982-1986.

- *L'Aventure du Travail*, les Editions Septembre, Québec, 1990 (Collection Education au choix de Carrière).
- *Le défi de la décision*, les Editions Septembre, Québec, 1991 (Collection Education au choix de Carrière).
- *Destination Demain*, les Editions Septembre, Québec, 1992 (Collection Education au choix de Carrière).
- PIUSSI, A.M., «Partir de sí: necesidad y deseo», ponencia presentada al *I Seminario Andaluz sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Baeza, 23 al 25 de abril de 1997. Material policopiado.
- ROBERTS, K., «El acceso de los jóvenes al mercado del trabajo y la orientación vocacional: lo que está en juego», *Perspectivas*, XVIII, 4 (1988), 521-533.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L., «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral», *IV Jornadas d'Educació per a la Carrera Professional*, Barcelona, 26-27 marzo 1992, pp. 304-310.
- «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral», en *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, AEOEP, Madrid, 6-9 noviembre 1993, pp. 133-138.
- «Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo», en *I Jornadas Valencianas de AEOEP*, Valencia, 27-30 septiembre 1994, pp. 305-331.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S., «Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención», *Bordón*, 45, 1 (1993), 99-111.
- «Orientación vocacional no discriminatoria». Propuestas desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal, en *Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria*, Emakunde, Vitoria, 1994, pp. 23-38.
- *Aplicaciones del A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición*, tesis doctoral inédita, Sevilla, 1996.
- «De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones vocacionales y la transición en la Educación Secundaria Obligatoria», en *Programa Elige. Material de apoyo*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1997, pp. 97-125.



- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y ÁLVAREZ ROJO, V., «El ADVP: un modelo de orientación para la reforma», en *VII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*, Albacete 26-28 abril 1991, pp. 203-211.
- SOLAZZI, R., «De l'ADVP à une nouvelle approche en éducation», *L'Indecis*, 11 (1993), 20-30.
- «Complexité et paradoxe en orientation», *L'Indecis*, 18 (1995), 55-62.
- SUPER, D.E., *A life-span, life-space approach to Career Development*, en D. BROWN; L. BROOKS and ASS, *Career Choice and Development*, Jossey-Bass 2nd edition, S. Francisco, 1990.
- ZUAZUA, A., «Valores de la psicología humanista y de la teoría crítica en la reforma educativa», *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8, 13 (1997), 77-92.