



# Problemáticas y finalidades de la orientación profesional<sup>(1)</sup>



**Jean Guichard**

*Profesor del Institut National d'étude du Travail et d'Orientation Professionnelle del Conservatoire National des Arts et Métiers*

## Introducción: principios, contextos y finalidades de las prácticas de la orientación

En los países industrializados, la profesión de orientador nació a comienzos del siglo XX. La orientación consistía por entonces en un "examen" basado en una investigación de naturaleza psicológica y destinado a facilitar la transición de la escuela al trabajo. El modelo predominante consistía en emparejar personas con profesiones, a partir sobre todo de las aptitudes de los jóvenes. En este contexto, el profesional de la orientación solía ser un experto en psicotécnicas cuyo objetivo era convencer al orientado de lo adecuado de su consejo.

Hoy en día, las prácticas de la orientación profesional son bastante distintas y mucho más diversificadas. En primer lugar, ya no se limitan a la transición de la escuela al trabajo, sino que se tiende a la orientación durante toda la vida. De esta manera, la orientación tiene lugar incluso dentro de la escuela. El término hace referencia a dos tipos de fenómenos: la distribución de alumnos entre las diversas vías del sistema escolar, y las diferentes actividades educativas con las que se prepara a escolares y bachilleres para decidir sus opciones de carrera profesional y personal. Además, bajo orientación entendemos también un conjunto de ayudas ofrecidas a los adultos durante las transiciones que irán marcando el curso de su vida.

En segundo lugar, las prácticas actuales de orientación presentan una perspectiva que supera la simple cuestión de la

inserción y las transiciones profesionales. Su objetivo global es ya lo que Donald Super (1980) ha denominado el "*life space career development*" (desarrollo profesional de una vida), esto es, el problema de articular dinámicamente las diferentes funciones sociales que va ocupando una persona. Tercero, estas prácticas adoptan por regla general métodos menos dirigistas que anteriormente. La idea prevalente es la de un servicio destinado a un "consultante" que debe decidir autónomamente. Se trata por tanto de ayudarle a efectuar de la forma más exhaustiva posible la tarea de elegir su orientación y definir sus prioridades en cuanto a su desarrollo personal.

La cuarta diferencia consiste en que se considera a este "consultante" una persona que se desarrolla de forma permanente. Se le cree capaz de apropiarse de nuevas competencias conforme vaya viviendo nuevas experiencias. Hablamos hoy de "organización autoformativa", "validación de competencias no formales" y de "balances de competencias". La quinta diferencia es que la frontera entre actividades formativas y de orientación es hoy menos nítida: las prácticas educativas de la orientación cobran una importancia creciente en los programas escolares de los países ricos, y pueden provenir de docentes o bien de orientadores. Algunos cursos de formación continua incluyen tanto secuencias de obtención de conocimientos generales o técnicas profesionales como actividades de ayuda para definir objetivos personales o profesionales.

Estas diferentes variantes de las prácticas de orientación parecen venir determinadas por la evolución de la situación en la que éstas aparecen. Para comprender sus

**Las prácticas de la orientación profesional han evolucionado notablemente desde comienzos del siglo XX, lo que se explica por las transformaciones de la organización del trabajo y el surgimiento de un nuevo concepto de la cualificación profesional. Estas prácticas dependen con todo también de los modelos científicos utilizados para estudiar las cuestiones relativas a la orientación, y de las finalidades éticas, políticas y sociales que se le asignen. Aparte de que las ciencias humanas de nuestra época reflejan una imagen del ser humano diferente de la que sirve de base habitualmente a la orientación, las finalidades de dichas prácticas continúan en penumbra. En el contexto mundial actual, ¿no sería conveniente redefinir estas prácticas sustituyendo la actual cuestión básica de la orientación -ayudar a todo ciudadano a realizarse plenamente como persona independiente- por otra: ayudar a todo ciudadano a realizarse ayudando a otros a hacerlo?**

<sup>(1)</sup> Este texto expone alguno de los puntos desarrollados en la obra de J. Guichard y M. Huteau (2001): *Psychologie de l'Orientation*. París: Dunod.



transformaciones, evaluar la conveniencia de una u otra práctica de orientación en un momento dado o cuestionar su posible evolución es necesario por consiguiente situar dichas prácticas en el seno de las sociedades donde tienen lugar. Este análisis puede efectuarse a tres escalas: a escala de los principios ideológicos generales que determinan la manera en la que nos planteamos determinados problemas; a escala de los contextos económicos, técnicos, sociales y científicos que estructuran las cuestiones de la orientación; por último, a escala de las finalidades y los objetivos implícitos o explícitos que orientan estas prácticas.

## 1. Los principios ideológicos generales

Cuatro principios ideológicos generales desempeñan una función decisiva en nuestro concepto actual de las prácticas de la orientación. Se trata primeramente de la prioridad al ciudadano; en segundo lugar, de la responsabilidad que se le asigna en su propio devenir; tercero, de la prioridad a la actividad profesional en la construcción de la identidad de una persona y su integración social, y en cuarto término, de nuestro concepto del futuro como algo incierto e inestable.

### 1.1 Prioridad al ciudadano

Los primeros psicólogos que sentaron en Francia las bases de la orientación profesional –Édouard Toulouse (1903) y Alfred Binet– no separaban por entonces los problemas sociales de los problemas individuales. Para Binet (1908), por ejemplo, la orientación profesional debiera contribuir a erigir una sociedad “donde todo individuo trabajase según sus aptitudes reconocidas, de manera que la sociedad no perdiese ninguna parcela de fuerza física”. Para estos autores, la razón de ser de la orientación era la realización de una organización social justa.

Las ideas de Frank Parsons (1909) –el padre de la orientación en los Estados Unidos– son algo distintas. Este autor se aproxima más a los principios ideológicos que alimentan las prácticas de la orientación de hoy. Para Parsons, en el centro de todo mecanismo hay que situar

al ciudadano, y las necesidades sociales ocupan un segundo plano. La sociedad se concibe, como indica el título de la obra de Norbert Elias (1987, 1991), como “la sociedad de los ciudadanos”.

### 1.2. Descubre lo que quieres ser y constrúyete a ti mismo

Hoy en día, consideramos en mayor grado aún a toda persona como un ciudadano autónomo, responsable y capaz de ser independiente con respecto a los contextos concretos en los que se encuentre. Este principio nos conduce a considerar la evolución personal de cada cual como una especie de regla moral fundamental, que podría formularse de esta manera: “Constrúyete a ti mismo”.

### 1.3. Realízate e intégrate a través de tu vocación profesional

También consideramos que la participación en una actividad profesional es una oportunidad privilegiada para construirse a uno mismo. “Construirse a sí mismo realizándose a través de su vocación profesional”: este parece ser el principio predominante de nuestro concepto de la existencia en el siglo XX, en los países ricos. Desde luego, la norma no es de alcance general. En la primera mitad de dicho siglo, se la aplicaba prácticamente sólo a muchachos y a hombres. Hoy en día, la importancia del paro en numerosos países ricos y el surgimiento de nuevas formas de pobreza han hecho aparecer la figura social del excluido con su dudosa empleabilidad. Ello cuestiona el principio de identificar a todo ciudadano mediante su actividad profesional.

La crisis del empleo surgida en el decenio de 1970 ya está descrita por numerosos autores (Jeremy Rifkin, 1995, 1996; Dominique Méda, 1995; Bernard Perret, 1995; etc.) como el principio de una era en la que el empleo, bajo los efectos conjuntos del progreso técnico y la mundialización de la economía, disminuye continuamente. Debido a ello, numerosas personas se verán desprovistas de empleo u obligadas a trabajar a jornada parcial. El trabajo perderá su carácter prioritario. Por ejemplo, Dominique Méda (1997) nos recuerda que el trabajo “no siempre ha estado asociado a las ideas de creación de valor, transformación de la naturale-



za, realización personal...”. La autora concluye con su análisis histórico “que el trabajo no es la única forma de realizarse personalmente”, y que “no es el método principal de tejer las relaciones sociales”. De esta manera, “el fin del trabajo” (Rifkin) tendría por consecuencia convertir al trabajo en “un valor en vías de desaparición” (Méda). Esta perspectiva prevé que a largo plazo los ciudadanos seguirán precisando ayuda, y sin duda más aún que hoy, pero que las prácticas de orientación profesional tal y como las conocemos en nuestros días perderán su significado.

Con todo, a pesar de estas evoluciones, parece que la actividad profesional aún no puede considerarse en nuestras sociedades como una ocupación entre tantas y destinada a ser minoritaria. Yves Clot observa que, a pesar de análisis como los de Dominique Méda, lo que diferencia fundamentalmente el trabajo de las actividades extraprofesionales es su carácter “intrínsecamente impersonal, sin interés inmediato”. Observa que el trabajo propone “la ruptura entre las ‘pre-ocupaciones’ personales de un ciudadano y las ‘ocupaciones’ sociales que debe cumplir. Estas últimas le permiten integrarse en una red de intercambios con un puesto y una función designados y definidos independientemente de las personas que los ocupan en un momento dado” (Clot, 1999, p.71). Según este autor, precisamente porque el trabajo no ocupa ya la práctica totalidad de una existencia personal y porque no constituye ya un tipo de actividades obligatorias y vinculadas al nacimiento (como en las sociedades rurales, donde un hijo tenía por fuerza que suceder al padre), ocupa hoy un lugar tan prioritario en la existencia de cada persona. Hoy en día es “la vía de expresión de una nueva demanda de realización personal, cuya vitalidad se origina en buena parte en momentos extraprofesionales de un ciclo vital” (Clot, 1999, p.71).

#### 1.4. Un futuro inestable

Nuestra forma de definir los problemas de la orientación también se encuentra mediatizada por nuestra capacidad para anticipar el futuro. Este nos resulta incierto, y lo imaginamos con frecuencia inestable. Numerosos estudios contemporá-

neos (Riverin-Simard, 1996; Boutinet, 1998; Dubar, 2000) resaltan que las carreras profesionales de hoy son más reflejo de un caos que de una evolución profesional personal: es más raro que reflejen una continuidad (por ejemplo: puestos cada vez más cualificados dentro de la misma empresa o del mismo sector productivo). Las rupturas en la vida profesional son cada vez más frecuentes. Los puntos de inflexión en la vida personal también se incrementan: las familias son menos estables, los cambios de región más frecuentes. Estos diversos fenómenos de rupturas en la vida del ciudadano se han agrupado bajo el nombre común de “transiciones”. Por tanto, como han señalado Denis Pelletier y Bernadette Dumora (1984, p.28), las prácticas de la orientación actual no pueden dejar de enseñar al ciudadano estrategias a corto plazo y adaptaciones consecutivas.

## 2. Los contextos

Si bien los principios ideológicos condicionan los fundamentos en que se apoyan las prácticas de la orientación, estos también dependen de los contextos sociales en que se formula la orientación. De estos contextos, tres parecen desempeñar una función esencial: por una parte, los de la organización del trabajo y de la formación, y por otra los de las problemáticas científicas que permiten plantear dichos fundamentos de una determinada manera.

### 2.1. Organizaciones del trabajo, función de la cualificación y fundamentos de la orientación

En un artículo publicado en 1955 pero que conserva su actualidad, Alain Touraine describe tres formas de organización del trabajo surgidas durante el siglo XX. A cada una de ellas corresponde una función particular de la cualificación profesional. Las prácticas de la orientación parecen estar directamente mediatizadas por estas ideas sobre la cualificación. De hecho, todas las actividades de orientación pueden agruparse bajo tres grandes modelos que proponen cada uno una función distinta de la cualificación. Desde hace algunos años, puede añadirse un cuarto modelo, derivado del desarrollo del empleo precario.



### **2.1.1. El sistema profesional de trabajo y la orientación hacia oficios**

La organización predominante a comienzos del siglo XX era el sistema profesional de trabajo. Se trata de un modo de producción próximo al del artesanado: el trabajador debe poseer destrezas manuales y experiencia en el oficio. Incorpora un capital de conocimientos y técnicas que puede ir obteniendo a través de un aprendizaje metódico y generalmente prolongado. Este capital cognitivo remite a la propia esencia de una persona: ésta será mecánico o carpintero al igual que para las profesiones liberales se “es” abogado o médico. El oficio contribuye así a definir la identidad individual, y constituye uno de sus principales componentes.

Al ser el aprendizaje prolongado, es por consiguiente costoso. La elección de una vocación profesional es un asunto serio y que requiere técnicas seguras. De ahí la oferta de asesoramiento. El asesor es un experto y su ciencia es la psicotécnica. La noción de aptitud es fundamental. Se trata de establecer con la mayor objetividad posible la profesión para la que un joven se preparará y que deberá ejercer el resto de su existencia. La forma clásica de la intervención del orientador consiste en un examen psicológico de orientación.

### **2.1.2. El fordismo y la orientación hacia el empleo**

Estas nociones del oficio y de una orientación profesional fundada en las aptitudes personales quedaron cuestionadas radicalmente en numerosos sectores productivos por las dos invenciones de Henry Ford relativas a la organización del trabajo, e inspiradas por la obra de Frederick W. Taylor: el montaje primero, y a continuación la cadena de producción. Esta organización del trabajo tuvo por consecuencia dejar sin oficio a numerosos profesionales antiguos. La noción fundamental dejó de ser la de oficio y pasó a ser la de empleo (*job*). La cualificación cobró entonces otro sentido: se independizó del obrero y dejó de definirse por referencia a las competencias incorporadas en un trabajador. A partir del fordismo, la cualificación se refiere al puesto de trabajo (Dubar, 1996, p.182): la cualificación de un puesto depende de las características técnicas de las máqui-

nas que requiere (¿Es un trabajo penoso, complejo?).

Dentro de la organización fordista del trabajo como ha observado Dubar (1996, p.186), “lo esencial de la competencia es la formación en la práctica”. El trabajador no puede ya identificarse mediante un oficio que le defina perfectamente. Como máximo, se convierte en un agente productivo o un operador. Y si cambia de empleo, su cualificación puede cuestionarse. En este sistema de trabajo, como resalta Dubar, el mecanismo principal de identificación es el que vincula la persona a su colectivo de trabajo. Estos vínculos dan lugar a una auténtica comunidad profesional con su propio lenguaje y sus normas informales de actuación.

Las observaciones efectuadas por Paul Willis (1977, 1978) entre obreros siderúrgicos de los *Midlands* ilustran paradigmáticamente los rasgos específicos de la llamada identidad profesional en el contexto particular de esta industria. La identidad de estos operarios se basaba en una fuerte oposición entre la noción de “nosotros” (los del taller, “los que están en el ajo”) y la de “ellos” (los otros, los “pelotas”). La virilidad constituía una dimensión primordial: el orgullo de los siderúrgicos procedía del sentimiento de efectuar una profesión dura que requería fuerza y resistencia. Consideraban su empleo como un “auténtico oficio” en comparación con el trabajo de oficina, y en general con los “empleos de mujeres”. Esta identidad profesional se vivía cotidianamente a través de una reorganización del trabajo dentro de la nave, al margen de las prescripciones formales indicadas por los contra maestres, a través de un sistema de bromas cuya función era particularmente recordar las normas y los valores de grupo, y también a través de un lenguaje particular. Paul Willis resumió el conjunto de sus observaciones bajo el vocablo “cultura de planta fabril” (*shopfloor culture*).

En contextos semejantes, la orientación adquiere un sentido distinto al del modelo de la orientación hacia un oficio. Las aptitudes personales no constituyen la esencia del problema: se trata más bien de determinar si un joven podrá adaptarse a unas condiciones de trabajo, si se



identificará con determinados colectivos de producción, si ya comparte (o es capaz de compartir) los valores de uno u otro grupo de trabajadores, etc. Desde luego, los profesionales de la orientación no parecen haber reflexionado sistemáticamente al respecto; con todo, la organización fordista del trabajo generó un sistema de emparejar personas con profesiones mucho más laxo que el que requería el sistema profesional del trabajo. Y dicho sistema de emparejamiento dio lugar incluso a instrumentos de orientación (en particular, los cuestionarios de intereses) que comenzaron a desarrollarse. Con toda probabilidad, dichos instrumentos sólo alcanzaron para la práctica de los orientadores (que se definían a sí mismos ya como orientadores profesionales) la importancia que ellos mismo le reconocían. En efecto, esta orientación hacia el empleo se basaba en consideraciones relativas a la personalidad social del trabajador. El cuestionario de interés de Edward Strong (1936), diseñado a finales del decenio de 1920, puede considerarse el prototipo de este modelo de orientación. Como sabemos, el *test* requiere a quien lo rellene que indique sus preferencias en ámbitos de actividades diversas o elija entre personajes célebres: se trataba de comprobar si una persona tenía los mismos gustos que aquellas con las que tendría que trabajar.

### **2.1.3. El modelo de la competencia y la orientación hacia funciones profesionales**

Durante las últimas décadas, la evolución de la informática ha sido probablemente uno de los principales factores de desarrollo para los procesos productivos. Ha tenido repercusiones de primer orden para la organización del trabajo. Touraine observa que la automatización genera un nuevo sistema de trabajo, que él denomina "técnico". En éste, la cualificación corresponde a una posición reconocida en un sistema social de producción. Este "sistema técnico del trabajo" requiere de los trabajadores diversas competencias específicas, distintas de las que requería el oficio dentro del sistema profesional de trabajo.

Estas competencias están estrechamente vinculadas con la esfera de interacciones que constituye hoy una situación de trabajo. En efecto, la actividad laboral adopta

la forma de una función profesional inserta en una red de actividades. En este contexto, como han observado Even Loarer y Michel Huteau (1997) y también Philippe Zarifian (1988; 2001), determinadas competencias resultan esenciales: la capacidad de cooperación (que conlleva la sociabilidad y el arte de comunicar), la iniciativa (que precisa una flexibilidad y adaptación), la responsabilidad (que remite a la capacidad para responder a sucesos imprevistos que requieran el desarrollo de nuevas técnicas), o la necesidad de ser exigente (sobre todo en cuanto a la calidad de los resultados).

Tres puntos diferencian básicamente este modelo de los dos anteriores: en principio, se considera en él que el trabajador posee un capital de competencias, a diferencia del operario en una organización fordista. Pero además, se considera que es capaz de desarrollar nuevas competencias como respuesta a la evolución de las situaciones de trabajo en las que se encuentra inmerso. Se habla por ello de organización autoformativa y de la formación permanente. Por último, a diferencia del sistema basado en las aptitudes, estas competencias profesionales parecen hallarse estrechamente vinculadas a los contextos en los que se manifiestan. Así, el elemento central no es tanto el agente profesional en sí mismo como las interacciones profesionales (intervenciones, interlocuciones, funciones ocupadas, etc.).

Las técnicas del balance de competencias y los procedimientos de validación y reconocimiento de competencias no formales son las prácticas de orientación prototipo para el sistema técnico del trabajo.

### **2.1.4. Mundialización y "caos profesional": la orientación como ayuda para la transición**

Las transformaciones económicas del periodo reciente (es decir, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo la mundialización subsiguiente del capital y del trabajo) han generado una mayor segmentación del mercado laboral. Según la teoría de la segmentación, no existe de hecho un solo mercado de trabajo, sino diversos mercados separados (véase por ejemplo, Tanguy (Ed.), 1986, pp.217-221). El segmento primario está constituido por



los empleos interesantes y mejor remunerados. El mercado secundario, que acoge a un número de trabajadores cada vez más alto, es el de los empleos mal remunerados y ejercidos en ocasiones en condiciones deplorables. En este mercado, los trabajadores sólo precisan una escasa formación. Deben ser muy flexibles y “forman parte de los grupos discriminados: mujeres, jóvenes, extranjeros” (Orivel y Eicher, 1975, p.407).

Este aumento del empleo precario se refleja para un número creciente de trabajadores en la obligación de tener que vivir una y otra vez transiciones profesionales que no suelen corresponderse con el desarrollo de una carrera: en efecto, estas transiciones (por ejemplo, el paso de un periodo de paro a un cursillo para parados) no permiten acceder a funciones profesionales de mayor cualificación que impliquen más responsabilidades y requieran más competencias. Como han resaltado Nancy Schlossberg, Elinor B. Waters y Jane Goodman (1995, p.28), “una transición puede ser tanto un acontecimiento positivo en la vida de una persona, como un acontecimiento negativo”.

La noción de “transición psicosocial” fue formulada por Colin Murray Parkes en 1971, para designar “cambios esenciales en el curso de una vida, con efectos duraderos, que surgen en un periodo relativamente corto y afectan de manera decisiva la representación personal del mundo” (citado por Dupuy, 1998, p.49). Integrada en el ámbito de la orientación permanente, la transición psicosocial se define en éste como “todo acontecimiento que genere cambios en las relaciones, ocupaciones cotidianas, creencias o funciones” (Schlossberg et al., 1995, p.27).

En este contexto, las prácticas de la orientación adoptan objetivos menos ambiciosos que los correspondientes al modelo de las competencias. La orientación intenta simplemente ayudar a los consultantes a afrontar lo mejor posible estos diversos acontecimientos que afectan al curso de su vida. Se analiza por tanto con ellos la situación en la que se encuentran, los apoyos que pueden utilizar, sus recursos personales (por ejemplo, sus características psicológicas) y las estrategias que pueden aplicar (Schlossberg et al., 1995, p.49).

### 2.1.5. Las prácticas eclécticas

Los diferentes sistemas de trabajo que hemos descrito han ido apareciendo sucesivamente. La mundialización de la economía (con la división internacional del trabajo y las transferencias de empleos) es un fenómeno reciente. Ello no significa sin embargo que hayan desaparecido todas las profesiones que requieran aptitudes o técnicas precisas. También coexisten empleos fordistas junto a funciones correspondientes al modelo de competencias, y a la vez muchas personas experimentan transiciones “repetidas”, prolongadas o dolorosas. Las prácticas de la orientación profesional de hoy afrontan así cuestiones de diferente naturaleza. Por este motivo, con frecuencia cobran un aspecto ecléctico o sincrético, y mezclan instrumentos o metodologías extraídas de los diversos estratos evolutivos de la orientación, cuya historia hemos evocado.

### 2.2. Organización de la formación y problemáticas de la orientación escolar

La organización del trabajo no es el único contexto que condiciona las problemáticas de la orientación. La estructura del sistema escolar –es decir, la organización de la escuela– constituye también un elemento fundamental para la orientación.

La comparación entre Alemania y Francia nos ofrece al respecto un ejemplo sumamente interesante en este ámbito: la organización escolar de ambos países difiere radicalmente. En Francia existe una escuela secundaria única, y los centros de formación técnica y profesional se hallan integrados en el sistema escolar. En Alemania existen por contra tres tipos de centros secundarios, y la formación profesional y técnica se efectúa en buena parte en las empresas. De estas diferencias organizativas se derivan diferencias fundamentales entre las prácticas de los orientadores franceses y alemanes.

En el sistema francés, como ha observado Henri Eckert (1993, p.272), “el control de la movilidad profesional intergeneracional corresponde a la escuela en detrimento de los servicios de orientación”. Los orientadores no tienen poder decisorio sino que son asesores del alumno. Surgen en consecuencia las siguientes



tes cuestiones: ¿Debe el orientador limitarse a proporcionar informaciones o bien debe convertirse en un formador para la estrategia decisoria del alumno, o incluso en un psicólogo de la realización personal?

En Alemania, Henri Eckert observa (1993, p. 269) que la orientación “se sitúa en el punto de articulación entre la escuela general y la formación profesional en la empresa; es responsabilidad suya gestionar y coordinar la oferta y la demanda en el mercado de plazas de aprendices”. El orientador desempeña por tanto un papel de controlador de la movilidad social de los jóvenes. En efecto, su práctica consiste no sólo en favorecer la transición hacia un puesto de aprendiz, sino también en evaluar la racionalidad de las opciones elegidas.

### **2.3. Modelos científicos para la función de la orientación: las psicologías de la orientación**

Si bien las funciones de la orientación son fundamentalmente sociales y se encuentran condicionadas por los principios y los contextos en los que se las formula, también pueden estructurarse a partir de planteamientos extraídos de las ciencias humanas, y en particular de la psicología. Los primeros fundadores de la orientación tenían al respecto las ideas claras: la evolución de los conocimientos científicos garantizaría la legitimidad de las prácticas de la orientación. Hoy en día, nuestro punto de vista es más reservado. En efecto, consideramos que únicamente los fines elegidos conducen a legitimar una u otra práctica. Además, la multiplicidad de los modelos competidores o complementarios para la orientación es tal que no puede hablarse ya de una psicología, sino de “psicologías de la orientación”.

#### **2.3.1 La psicología diferencial y la cuestión de la relación persona-profesión**

Según Parsons (1909), el método científico de la orientación es sencillo: consiste en hacer corresponder con un juicio correcto las características de las personas con las de los empleos. Se ha observado que esta manera de plantear la orientación corresponde al sistema profesional del trabajo. El postulado fundamental con-

siste en que existen profesiones bien delimitadas y cuyos requisitos –definibles claramente– pueden hacerse corresponder con las características estables de las personas. La cuestión científica esencial será pues la determinación de la naturaleza o de las relaciones entre personas y profesiones.

Esta cuestión se ha elaborado científicamente dentro de una psicología diferencial que considera a la persona dotada de una personalidad estable que puede describirse clasificando por un lado grandes dimensiones del funcionamiento intelectual y por otro grandes rasgos de la personalidad. En el campo particular de la orientación profesional, la psicología diferencial conduce a estudiar con mayor especificidad las aptitudes, valores, intereses y tipos profesionales. Se ha observado que la primera de estas nociones corresponde a la idea de una relación esencial entre personas y profesiones, mientras que los modelos por valores, intereses o tipos profesionales tienden más bien a considerar esta relación como una representación.

La teoría de la adaptación profesional (“*Theory of Work Adjustment*”) de René Dawis y Lloyd Lofquist (1984) constituye probablemente el modelo clásico de psicología diferencial aplicada al ámbito de la orientación profesional de adultos. En el campo más específico de la orientación de jóvenes, el ejemplo prototípico son los cuestionarios de John Holland (1966, 1973).

#### **2.3.2 Las problemáticas del desarrollo, cognitivas y sociales de la orientación permanente**

A partir del decenio de 1950, otras cuestiones orientaron las investigaciones en psicología de la orientación. Se referían por un lado a la formación de los deseos para el futuro y las preferencias profesionales de los jóvenes, y por otro a la construcción de carreras personales y profesionales con carácter permanente (a lo largo de toda la vida). Se ha dado respuesta a estas cuestiones con numerosos modelos distintos. Podemos citar a título de ejemplo el modelo de John Krumboltz (1979) inspirado por Albert Bandura (1977), el de la tabla cognitiva de profesiones, de Linda Gottfredson (1981), o el de Fred Vondracek, Richard Lerner y John



Schulenberg (1986) inspirado por la ecología del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979), etc. Algunos de estos modelos son simples principios generales, mientras que otros, como el de Bernadette Dumora (1990, 2000) se basan en numerosos datos empíricos. El modelo muy general de Donald Super (1980) que propone un “*life space, life span career development*” (Desarrollo de la carrera personal y profesional de una vida) constituye una especie de síntesis general de varios de los modelos mencionados.

En el periodo más reciente, las investigaciones se han centrado particularmente en describir los procesos de socialización y en estudiar las transiciones personales y profesionales. La noción predominante ha dejado de ser el desarrollo en favor de la transición: las trayectorias de la vida adulta se conciben mucho más dependientes de los contextos y acontecimientos que anteriormente. Así, Claude Dubar (1992, 1998) describe las “transacciones biográficas” y las “transacciones relacionales” que condicionan la construcción de identidad por las personas. Algunos análisis, por ejemplo los de Nancy Schlossberg et col. (1995), se interesan particularmente por las estrategias con que responden las personas a los acontecimientos previstos o imprevistos decisivos para su vida.

### **2.3.3 Carl Rogers y la psicología de la orientación**

Puede trazarse una línea de demarcación entre los trabajos que intentan describir los factores que influyen sobre la evolución de los deseos de futuro y de la inserción social y profesional (las “*career theories*”), para adoptar la terminología de John Killeen (1996) y los que se plantean las modalidades de una intervención eficaz (las “*guidence theories*”). En el ámbito de las prácticas, Carl Rogers (1951) es sin duda uno de los autores principales, y su obra ha tenido efectos explícitos –como en el caso del Reino Unido– o implícitos, como suele suceder en Francia. Su idea central es que una entrevista no dirigista y conducida por un orientador que adopte una actitud de empatía y comprensión abierta hacia el consultante permite a éste reestructurar su personalidad. Desde entonces, se han elaborado numerosas metodologías de interacción en la

orientación que en mayor o menor grado adoptan esta perspectiva.

### **2.3.4 La relación entre investigación psicológica y prácticas de la orientación**

Si bien la mayoría de los modelos teóricos de la orientación consisten en respuestas societales a partir de algunos de los principios conceptuales de la psicología (conductismo, neoconductismo, cognitivismo, psicología dinámica, psicoanálisis,...), a su vez el desarrollo de la psicología influye sin duda sobre la propia noción de la orientación. Con todo, hoy en día el distanciamiento entre investigación psicológica y prácticas de la orientación ha aumentado, como corroboran cuatro categorías de fenómenos. Los primeros consisten en un cierto desinterés de numerosos profesionales por los modelos teóricos para la orientación. Los orientadores consideran con frecuencia que “la teoría no consigue examinar lo que sucede realmente en las prácticas de la orientación y particularmente en la entrevista de orientación” (Fielding, 2000, p.80). En segundo lugar, se registran críticas a veces graves por parte de los teóricos a las prácticas orientadoras. Por ejemplo, Claude Chabrol (2000, p.174) se pregunta si la entrevista no será una técnica blanda que conduce al orientador a la ideología de privilegiar las explicaciones en términos de disposición individual (“el orientado es así”), en detrimento de otras explicaciones por factores situacionales, sociales o naturales (“el orientado se encuentra en tal situación”). En el ámbito de la orientación, algunas nociones como la de empleabilidad dan pie en ocasiones a estas explicaciones “por naturaleza”.

Una tercera observación ratifica el distanciamiento actual entre las prácticas de la orientación y el desarrollo científico: algunos de los problemas que los orientadores no afrontan en sus prácticas no generan investigaciones relevantes en psicología, aún cuando corresponda a esta disciplina hacerlo. Es el caso de la detección de competencias o la validación de experiencias profesionales: la cuestión fundamental de los profesionales (“¿Bajo qué condiciones puede transferirse o impartirse una competencia?”) apenas se ha estudiado. Los teóri-





cos de las ciencias humanas se han alejado de las cuestiones que plantean los profesionales de la orientación en la práctica.

Pero la observación inversa también es cierta: existen hoy notables diferencias entre la noción de sujeto humano que fundamenta los instrumentos que utilizan los profesionales de la orientación y la que constituye el paradigma predominante en las ciencias humanas. Los instrumentos de los profesionales de la práctica (por ejemplo, los “tipos” de John Holland, 1966, 1973) suelen considerar a la persona dotada de una personalidad estable, mientras que últimamente la psicología y la sociología han comenzado a proponer un modelo de persona menos estable que el que postulaban anteriormente.

De esta manera, una síntesis de diversos modelos contemporáneos de las ciencias humanas ha conducido a esbozar un modelo para la subjetividad humana (Guichard, 2001a) basado en tres principios fundamentales: el primero establece que dicha subjetividad sólo podrá analizarse si se considera la sociedad en la que vive la persona. El segundo, resalta el carácter relativamente flexible de esta subjetividad. El tercero considera la persona humana básicamente en tensión entre determinadas identificaciones particulares de sí mismo y el yo universal (triple) de la persona (Jacques, 1979, 1982).

Este principio de la consideración necesaria de la sociedad como premisa para analizar la subjetividad del ser humano se funda en la observación de que una sociedad determinada condiciona en un momento dado una oferta de identidad concreta que los miembros de dicha sociedad se representan, cada uno de forma individual. Esta oferta de identidad se estructura en su espíritu bajo la forma de esquemas mentales que pueden considerarse, adoptando la denominación propuesta por Marvin Minsky en 1975, como “principios cognitivos”. Estos principios cognitivos de identidad les permiten representarse a sí mismos y al otro, y constituyen un sistema en el espíritu de toda persona. El sistema de estos principios de identidad forma así el substrato para la representación de la estructura de las relaciones entre las categorías sociales (los grupos sociales o comunidades de todo

tipo), tal y como se organiza en un espíritu individual objetiva y subjetivamente situado en su cosmos social (terminología de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, 1992, p.73). Desde esta perspectiva, toda persona se representa a sí misma o al otro bajo formas de identidad construidas por referencia a algunos de estos principios (cognitivos) de identidad. La forma de identidad (Dubar, 1998) puede entonces definirse como una representación consciente de sí mismo o del otro conforme a la estructura de un principio de identidad determinado.

Con todo, la subjetividad de la persona es relativamente flexible. En efecto, si se tienen en cuenta las investigaciones efectuadas sobre la identidad y los grupos, pueden distinguirse entre las formas de identidad, formas de identidad subjetivas.

A veces algunos estereotipos permiten situar al otro dentro de un principio de identidad determinado, y a veces la forma de identidad subjetiva parece ser una auténtica construcción de uno mismo en un principio de identidad donde intervienen fenómenos de identización, de personalización (Malrieu, 1979) de entre *primus inter pares* (Codol, 1975), de subjetivación (Foucault, 1982, 1994-IV), etc. Esta construcción de sí mismo depende en buena parte de los contextos en los que la persona interactúa: puede plantearse la hipótesis de una suplencia de las formas de identidad subjetivas. Esto significa que la persona se constituye entre formas de identidad diferentes según los contextos en los que interactúa. Por este motivo su subjetividad puede considerarse relativamente flexible. La estabilidad o la flexibilidad de uno mismo depende en efecto inicialmente del grado de complejidad de la sociedad en la que la persona vive: la oferta de identidad (su intensidad, en particular) varía de una sociedad a otra. La flexibilidad de esta subjetividad depende también del grado de integración de los diferentes campos de relaciones sociales que abarcan dicha sociedad: según la sociedad, los diferentes principios de identidad estarán más o menos interconectados o separados entre sí. Esta flexibilidad depende por último de las interacciones en las que una persona participe: éstas le ofrecen en efecto la posibilidad de adquirir experiencias más o menos numerosas de construcción de sí mismo, según la es-



estructura de los diferentes principios de identidad.

Esta suplencia mutua de las formas de identidad subjetivas no tiene por consecuencia la desaparición del sentimiento de tener una identidad individual. Toda forma de identidad constituye de hecho una manera distinta de ser uno mismo. Todas las formas juntas componen un sistema unificado que constituye la subjetividad de una persona. Pero, más básicamente aún, la persona parece situarse en tensión entre cada una de sus identificaciones particulares y el yo universal de la persona (Jacques, 1979, 1982) que le lleva a concebirse necesariamente a la vez como yo, tu (en el lenguaje del otro con quien comunica) y él (aquel del que tu hablas en mi ausencia), esto es, más allá de cada una de sus identificaciones particulares. Confrontado a un entorno cambiante, la persona desarrolla así una actividad constante de cristalización de sí misma en formas de identidad determinadas, sin conseguir nunca decidirse por una u otra, porque precisamente, en su calidad de yo-tu-él, jamás podrá coincidir perfectamente con ninguna de sus personalidades determinadas<sup>(2)</sup>. De esta manera, la persona nos parece animada por una especie de dinámica primordial que la conduce simultáneamente a buscar una identificación con una u otra forma, pero siempre situándose más allá de cada una de estas identificaciones concretas.

Esta noción de persona complica las cuestiones básicas de la orientación. En efecto, la idea de un consultante cuyos principales elementos de la personalidad podrían describirse va dejando paso progresivamente a la noción de un individuo "multivocacional" (para citar la terminología de Bakhtine (1991), véase también Wertsch, 1990, y Häyrynen, 1995) cuya identidad no está jamás definitivamente construida. ¿Será por tanto el objetivo del orientador ayudar a quien le consulta a estabilizarse en determinadas formas de identidad, como postula en particular el modelo de John Holland? O bien al contrario, ¿se trata de ayudar a toda persona a diversificar el sistema subjetivo de formas de identidad en las que se construye, como sugiere por ejemplo la filosofía política de Michel Foucault (1998; 1994-4)?.

### 3. Finalidades y objetivos de las prácticas de la orientación

Si el vínculo entre las prácticas de la orientación y la investigación psicológica se ha ido relajando durante este siglo, ello se debe probablemente a que la ciencia psicológica no consigue responder a las cuestiones fundamentales de los profesionales en la práctica. En efecto, los trabajos científicos intentan explicar cómo suceden las cosas, pero jamás indican lo que es conveniente. La ciencia se plantea la pregunta: "¿Cómo?", y no la de "¿Con qué fin?". La investigación teórica es de orden cognitivo y aspira a describir fielmente los fenómenos existentes. No es de orden axiológico o praxeológico: sus resultados no nos señalan ni el fin o fines a qué debemos tender ni la intervención o intervenciones que debemos emprender.

Ello no equivale a decir que el método científico carezca de todo interés para el profesional en la práctica. Antes al contrario: por un lado, la ciencia proporciona al profesional práctico métodos de actuación eficaz (por ejemplo, le permite comprender los procesos que intervienen en su actividad), y por otro puede revelarle problemas éticos que no sospechaba (por ejemplo, el de la "neutralidad bienintencionada", que constituye el principio fundamental de las entrevistas no dirigistas y que puede consistir en una forma particularmente sutil de manipulación).

Sin embargo, tan sólo la fijación de finalidades éticas, económicas y sociales permite definir objetivos para las prácticas de la orientación. Para Bidet (1908), éstas eran evidentes: la orientación profesional tenía por tarea hacer realidad una sociedad armoniosa y basada en un reconocimiento a toda persona que ocupe el puesto que corresponde a sus aptitudes. El objetivo del profesional de la orientación era simple: describir exactamente las aptitudes que corresponden a cada profesión, y las de cada persona. Las finalidades y los objetivos operativos para la orientación se consideraban intrínsecamente unidos.

La situación de hoy es distinta: para empezar, los objetivos operativos de la

<sup>(2)</sup> Lo que equivale a decir que los procesos de personalización y de identificación son interminables.



orientación son mucho más diversificados que a comienzos de siglo; a continuación, parece que apenas cuestionamos las finalidades de las actividades de orientación, y sobre todo sus finalidades éticas y sociales; por último, la cuestión de la articulación entre finalidades y objetivos parece hoy relativamente compleja.

### 3.1 Objetivos, cuestiones y prácticas

Los objetivos de los profesionales de la orientación son hoy en día múltiples. Estos profesionales se encuentran obligados a definirlos en razón de su posición institucional y como respuesta a las necesidades que manifiestan mejor o peor sus consultantes. Pero estas necesidades pueden divergir mucho: el trabajo puede consistir, por ejemplo, en ayudar a un cliente a plantearse lo que quiere ser, las formas de identidad subjetivas en las que desea construirse a sí mismo. El objetivo sería en este caso, por tanto, capacitar al consultante para examinar a distancia las formas de identidad consideradas propias. Otras veces, el problema es el de la facultad para decidir: esta cuestión puede adoptar sentidos distintos y dar lugar a diversas prácticas. Desde una perspectiva cognitiva puede condicionar el objetivo de ayudar al consultante a representarse mejor su problema. A cambio, en términos de desarrollo personal, “ayudar a decidirse” puede equivaler a facilitar que una persona pueda incorporar determinadas formas de identidad concretas.

#### 3.1.1 Cuestiones planteadas al orientador

Si examinamos las observaciones de Josette Zarka (2000) relativas a las actividades de la orientación y las de Bernadette Dumora (1990) sobre las lógicas de opción entre jóvenes, pueden distinguirse cuatro grandes categorías principales de cuestiones que los jóvenes o sus familias plantean al orientador. Las cuestiones estratégicas corresponden a un espíritu de “*usuario de la escuela*” (Ballion, 1982) y giran en torno a una lógica de la calidad. La pregunta típica de esta categoría puede resumirse así: “¿cuál es la mejor estrategia para alcanzar la mejor posición social que puedo esperar?”. Algunos jóvenes de origen modesto que Bernadette Dumora ha denominado

“*pragmáticos*” rebajan el tono de la pregunta: “¿cómo puedo alcanzar el modesto objetivo que me he fijado?”. Las “*cuestiones ambiguas*” proceden de jóvenes que se encuentran en una “*situación de expectativa*” o en una “*lógica de resignación*”. En estas cuestiones se mezclan preguntas sobre estrategias escolares y el problema principal de estos alumnos: ¿Es necesario o no abandonar determinadas formas de identidad escolar o profesional (y a veces personales) con las que habían previsto realizarse? Para estos jóvenes, la importancia de la interacción orientadora es primordial. Por último, algunas cuestiones son “*paradójicas*”. Pueden formularse de esta manera: “*inflúyame para que sea capaz de decidirme*”, o “*inflúyame de tal manera para asegurarme de mi propia decisión*”.

Estas cuestiones suelen proceder de jóvenes comprometidos en una “*lógica de racionalización*” (que abandonan sus grandes esperanzas anteriores), o en una “*lógica de ilusión*” (que mantienen dichas esperanzas aunque éstas discrepen de su situación actual).

A veces, la cuestión planteada al orientador adopta una forma muy general: “¿Cómo debo afrontar esta transición?”. Algunas de las preguntas exigen que el consultante lleve a cabo un balance general de sus principales experiencias vitales y que defina proyectos para su futuro. Se habla entonces, por ejemplo, de un “*balance de competencias*”. Este balance puede generar también un proceso de validación de competencias obtenidas por la experiencia, lo que equivale a un procedimiento que desemboca en una titulación que reconozca todas las competencias obtenidas a través de las diversas actividades profesionales, o extraprofesionales.

#### 3.1.2 Un ejemplo de técnica de relaciones para un orientador

A fin de responder a estas preguntas diversificadas, los orientadores recurren a diferentes técnicas de relación para la orientación y aplican instrumentos diversos, como los *tests* o los cuestionarios. A título de ejemplo, podemos citar el método propuesto por Norman Gysbers, Mary Heppner y Joseph Johnston (1998, 2000), que abarca cuatro fases principales.



La entrevista comienza con la creación de una “alianza de trabajo” entre el orientador y el consultante, compuesta por tres elementos: un acuerdo sobre los objetivos por alcanzar, otro sobre los medios más adecuados para conseguirlo, y la creación de un vínculo entre el orientador y el consultante, ya que “parece evidente la necesidad de una especie de relación entre el cliente y el orientador, un vínculo que comprenda la preocupación por el otro (*caring*) y la confianza, pues observamos que una relación de este tipo genera los esfuerzos y las tareas destinadas a alcanzar los objetivos” (Gysbers, Heppner y Johnston, 1998, p.125).

La segunda fase del método consiste en recoger informaciones sobre el consultante en multitud de ámbitos, y recurre a diversos instrumentos. Entre estos ámbitos se encuentran: intereses, valores, aptitudes y competencias; representaciones de sí mismo, de los demás y de los contextos; dimensiones fundamentales que parecen estructurar la conducta personal; identidad actual en términos de origen étnico y sexual; medios utilizados para evidenciar las funciones, principios y acontecimientos vitales, pasados, presentes y futuros; obstáculos e imperativos eventuales de orden personal o contextual; estilo de decisión; etc. Entre las abundantes técnicas que permiten recopilar estas informaciones, podemos citar la evaluación del itinerario vital personal y profesional (*Life Career Assessment*), basada en la teoría de Alfred Adler (1931); Adler distingue tres esferas imbricadas de relaciones de una persona con el mundo: la esfera del trabajo, la esfera de la sociedad (las relaciones sociales) y la esfera del sexo (amistad y amor); el genograma de carrera elaborado como prolongación a los trabajos de Monica McGoldrick y Randy Gerson (1985, 1990); las clasificaciones de oficios, *tests* de personalidad o de capacidades, inventarios estándar (por ejemplo, los de intereses o valores del trabajo); cuestionarios como el inventario de las transiciones profesionales (*Career Transitions Inventory*) de Mary Heppner (1991), que intentan medir las variables que remiten a los procesos internos que favorecen u obstaculizan una transición.

La tercera fase consiste en interpretar las informaciones sobre el consultante y formular hipótesis sobre sus objetivos y pro-

blemas. El orientador recurre a los modelos teóricos y a las teorías de la personalidad que conoce, a la perspectiva intercultural y a trabajos sobre la identidad de sexo. Ello le permite detectar y analizar “los temas principales del itinerario vital, personal y profesional” del consultante. Gybers et col. (1998, p.238) han definido los temas esenciales de un itinerario vital, personal y profesional como “aquellas palabras que las personas utilizan para manifestar sus ideas, valores, actitudes y creencias sobre sí mismos –declaraciones del tipo “yo soy”-, sobre los demás –declaraciones del tipo “X es”- y sobre el mundo en general –declaraciones del tipo “la vida es”-”. Esta definición de los temas esenciales de una vida constituye una especie de “análisis de contenidos” dialógico, en el que el orientador propone temas al consultante conforme va recogiendo informaciones sobre este, o posteriormente.

La última fase del método consiste en ayudar al consultante a decidir sus objetivos de carrera, definir sus planes de actuación y concluir la relación con el orientador. La definición de objetivos implica en ocasiones que el consultante efectúe una búsqueda de informaciones. Un objetivo debe incluir las virtudes fundamentales de ser preciso, observable, incluir un calendario de cumplimiento, ser realista y, eventualmente, hallarse escrito. Los diversos objetivos deben poder plasmarse en un plan de actuación preciso que permita realizarlos. La relación de orientación se concluye efectuando un balance del conjunto del proceso y dando por terminada la relación.

### 3.1.3 La formación de orientación

Sin embargo, la relación de persona a persona con un orientador no constituye la única forma que adoptan las prácticas de la orientación. A partir del decenio de 1970, la mayor parte de los países ricos han desarrollado progresivamente actividades formativas de orientación (Guichard, 2001b, Guichard, Guillon y Lowit, 2001), con las que se intenta que los usuarios (sobre todo jóvenes) se hagan cargo mejor del problema de “elegir opciones para su orientación”.

Desde un punto de vista pedagógico, se distinguen dos grandes categorías de prácticas en este ámbito: las que Hoyt (1977)



denomina de “infusión” y las que corresponden a programas específicos. La “infusión” designa la utilización de una enseñanza ordinaria para contribuir a la formación de orientadores. Se habla por ejemplo de infusión cuando un profesor de idiomas imparte su curso y trabaja para ello con sus alumnos sobre textos que explican las profesiones del país a jóvenes extranjeros cuando se habla ese idioma extranjero, comparando estos textos con los de su propio país.

Los programas de formación para la orientación consisten en series de secuencias educativas que se integran en la jornada de los alumnos, junto a las otras enseñanzas. Numerosos programas formativos para la orientación que se utilizan con jóvenes escolares se basan en el modelo tradicional de la orientación: el “emparejamiento”. Con este objetivo, piden a los alumnos que elaboren retratos de sí mismos en cuanto a sus intereses, valores, calidades, resultados escolares, etc. Evidentemente, la estructura de estos retratos está condicionada por las categorías taxonómicas que fundamentan el método. Los alumnos efectúan un trabajo análogo con las profesiones y las formaciones, y disponen así de un repertorio de dimensiones comunes que describen tanto unas como otras. El programa les lleva a establecer un método particular para integrar las dimensiones que les permiten realizar el emparejamiento. Una de las taxonomías (clasificaciones) más utilizadas para el emparejamiento es la de John Holland.

### 3.2 Las finalidades

Si bien los objetivos de las prácticas suelen ser generalmente explícitos, no sucede lo mismo con las finalidades. A este respecto, parece como si desde Parsons existiera una especie de consenso general: en el centro del método se sitúa el desarrollo de la persona y su capacidad para afrontar sus transiciones. A partir de la “cuestión del consultante”, se trata de permitirle sacar el mejor partido de sus cualidades personales, considerando los imperativos que le impongan los contextos en los que se encuentra.

Implícitamente, el modelo dominante consiste en adaptarse al mundo tal y como éste es. Esta visión se manifiesta a veces

de forma radical en las palabras de algunos ideólogos. Por ejemplo, uno de los dirigentes de una federación empresarial francesa afirmaba hace poco que la finalidad de la orientación consiste en convencer a toda persona para que acepte los requisitos de la mundialización económica. Se trata de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo en el que los convenios colectivos desempeñarían una función mínima. La finalidad de la orientación hoy sería por consiguiente “preparar a los jóvenes para la flexibilidad” y convencerles para “aceptar la revolución estructural del empleo” (de Calan, 1997, p.205).

Sin abandonar la perspectiva centrada en la persona, otras opiniones atribuyen finalidades menos “economicistas” a la orientación. Es el caso, por ejemplo del rector Claude Pair, en un texto que presentó para responder a la afirmación antes mencionada: “la escuela debe desarrollar y afianzar la personalidad, permitir a todo joven que se erija una identidad, elaborar proyectos y crear. De hecho, lo que llamamos formación para elegir es todo eso a la vez” (Pair, 1997, p.251).

Sin embargo, parece también que podrían imaginarse finalidades de distinta naturaleza para la orientación. Un comité de expertos de la UNESCO propuso así en 1970 una definición de la orientación que abre las puertas hacia consideraciones menos individuales o individualistas: “la orientación consiste en hacer a una persona capaz de cobrar conciencia de sus características personales y desarrollar éstas a fin de elegir sus estudios y actividades profesionales en todas las situaciones de su existencia, con la preocupación simultánea de servir a la sociedad y desarrollar su propia responsabilidad” (Danvers, 1992, p.190).

Esta definición pone de relieve el desarrollo social (“servir a la sociedad”) y la construcción moral (“el desarrollo de su propia responsabilidad”) de la persona. Con esta perspectiva, podría plantearse por ejemplo, que –considerando que cuatro quintas partes de la humanidad vive en una miseria profunda- la orientación debiera preparar a los jóvenes para contribuir a hacer realidad un mundo en el que la distancia entre los ricos y los desposeídos disminuyera. También podemos



pensar que las prácticas de la orientación debieran intentar, en un momento en que las cuestiones de identidad parecen enormemente cruciales (como demuestra la multiplicación de conflictos con estas características), intentar ayudar a las personas a cobrar conciencia de los límites de los principios de identidad que constituyen su “pequeño” mundo.

### 3.3 La articulación de las finalidades y los objetivos

Conviene con todo mencionar que es necesario también analizar el problema de la articulación de los fines con los objetivos de las prácticas de la orientación. En efecto, un mismo objetivo puede corresponder a finalidades opuestas. Por ejemplo, las actividades de distanciamiento de las formas de identidad predominantes actualmente también pueden tener por finalidad desarrollar la flexibilidad del futuro trabajador y no sólo llevar a los jóvenes a cuestionar sus estereotipos de identidad y hacerse conscientes de los peligros que estos implican. Igualmente, esta o aquella actividad ideadas por ejemplo para que adolescentes de diversos orígenes lleven a cabo colectivamente actividades de desarrollo local pueden utilizarse tanto para obtener competencias útiles que les permitan “hacer carrera” dentro de la competición económica mundial como para efectuar en el futuro actividades de desarrollo en países pobres.

### 3.4 Prácticas de orientación que ambicionan un desarrollo humano

Por último, es necesario hacer una observación: la mayor parte de los métodos de opción profesional, de proyectos de futuro, ciclos de vida o transiciones presentan dos características; por un lado, no conciernen a la totalidad de la persona, sino que se concentran –en diversos grados, desde luego- en uno de sus aspectos, es decir, su formación, su orientación y su inserción profesional. Por otro lado, se basan en un concepto “positivo” y “ecuménico” del ser humano: pueden interpretarse como visiones laicas de la idea de un hombre que intenta hacer realidad sobre la Tierra la obra de Dios. Por tanto, estos métodos tienden a menospreciar la negatividad que el ser humano ha demostrado durante buena parte del si-

glo XX, y que con frecuencia se encuentra vinculada directamente a determinadas cristalizaciones de su identidad. Los métodos pueden explicarnos bastante bien la forma de convertirse en ingeniero (y los motivos por los que uno puede decidirse a hacerlo), pero no nos informan en absoluto sobre lo que hará dicho ingeniero: contribuir al desarrollo de una región desfavorecida, o elaborar planos para un sistema destinado a exterminar a grupos humanos enteros.

De hecho, la cuestión que fundamenta hoy en día las prácticas y la investigación en orientación profesional es esta: “¿Cómo puede lograrse que toda persona se realice plenamente?”. Además, estas prácticas se organizan conforme a la idea de que –como ya se ha mencionado- el ciudadano, ayudado por su orientador, debe encontrar por sí solo su propia respuesta a dicha cuestión, lo que corresponde a un modelo individualizado de la orientación. Pero esto no excluye en absoluto que una persona concreta considere que su propia realización le exige participar en un grupúsculo u otro de acción e ideología nihilista...

Este es el motivo por el que los prácticos y los teóricos de la orientación profesional no parecen tener hoy otra alternativa que la de iniciar una reflexión sobre el Bien y sobre el “Bien común”. Ello podría llevarles a situar en el centro de la orientación el desarrollo humano de uno mismo y del prójimo. El principio fundamental sería que la realización humana de uno mismo que pretenden las prácticas de la orientación no puede llevarse a cabo sin el desarrollo del “otro”. La cuestión central de la orientación pasaría de ser “¿Cómo ayudar a todos a realizarse plenamente como personas separadas?” a ser “¿Cómo ayudar a todos a realizar su propia humanidad ayudando a los demás a realizar la suya, plenamente y a su manera particular?”. Ambas perspectivas orientan las prácticas de la orientación a la persona individual, pero en la primera la finalidad es la realización de las personas como seres separados, mientras que en la segunda la finalidad consiste en desarrollar la humanidad de cada cual.

Esta nueva perspectiva para la orientación se basa en valores que puedan emplearse como principios universales de acción,



valores como “que cada cual desarrolle a su manera sus características plenamente humanas”. Esta búsqueda de principios universalmente aceptables para fundamentar las prácticas de la orientación obligaría claramente a los orientadores a modificar determinadas aspiraciones individuales, que formuladas radicalmente, no pueden universalizarse. Es el caso por ejemplo del “yo quiero realizarme plenamente”. Este deseo puede de hecho conllevar la destrucción de todo lo que se perciba como un obstáculo para la realización personal; todo, incluyendo al otro.

¿Será necesario observar que esta búsqueda de principios universales no tiene por consecuencia proponer una especie de modelo abstracto de humanidad? El objetivo no consiste en negar las formas de identidad particulares, sino al contrario: fomentar el reconocimiento de la humanidad de los otros, más allá de diferencias étnicas, culturales, religiosas, sociales, sexuales, etc. Ello implica evidentemente concebir prácticas de orientación que se propongan luchar contra toda reclusión de la identidad individual que conduzca a rechazar como algo no humano toda forma de identidad no correspondiente a los principios de identi-

dad subjetivos (Guichard, 2001a; Guichard y Hueteau, 2001). Estas prácticas tendrían por objetivo proporcionar al consultante la ocasión de (re)constituirse como persona (Jacques, 1982), es decir, como producto triple (yo-tu-él) de la relación dialógica con los otros, relación que le constituye como persona y le obliga cada vez que se reconstituye a distanciarse de toda cristalización anterior de sí mismo.

Esta propuesta de proporcionar un fundamento moral universal para las actividades de orientación no dejaría de tener consecuencias sobre las actividades concretas de los profesionales de la orientación en la práctica. Por ejemplo, si se demuestra que algunas de las formas actuales de organización de la producción no generan un desarrollo personal sino un auténtico “sufrimiento laboral” (Dejours, 1998; Hirigoyen, 2001), los programas formativos para la orientación debieran extraer las correspondientes conclusiones. Podemos imaginarnos por ejemplo que estos se basen en un análisis de lo que es el “trabajo humano” y que se impongan por objetivo preparar a los jóvenes para reivindicar precisamente el aspecto humano del trabajo, para ellos mismos y para los demás.

## Bibliografía

**Adler, A.** (1931). *What life should mean to you*. Boston: Little, Brown.

**Bakhtin, M. M.** (1981). *The dialogic imagination*. Ed. M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

**Ballion, R.** (1982). *Les consommateurs d'école*. París: Editions Stock.

**Bandura, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

**Binet, A.** (1908). Préface. *L'Année psychologique*, 8. París: Masson.

**Bourdieu, P., & Wacquant, L.** (1992). *Réponses*. París: Le Seuil.

**Bourdieu, P., & Wacquant, L.** (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

**Boutinet, J.-P.** (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. París: PUF.

**Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MS: Harvard University Press.

**Chabrol, C.** (2000). *Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial ?* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, 171-180.

**Clot, Y.** (1999). *La fonction psychologique du travail*. París: PUF.

**Codol, J. P.** (1975). *On the so-called "superior conformity of the self: twenty experimental investigations*. European Journal of Social Psychology, 5, 457-501.

**Danvers, F.** (1992). *700 mots – clefs pour l'éducation*. Lille: PUL.

**Dawis, R. N., & Lofquist, L. H.** (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

**De Calan, D.** (1997). *Préparer les jeunes à la flexibilité*. En Collectif: L'orientation face aux mutations du travail. París: Syros.

**Dejours, Ch.** (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. París: Editions du Seuil.

**Dubar, C.** (1992). *Formes identitaires et socialisation professionnelle*. Revue Française de Sociologie, 33, 505-530.

**Dubar, C.** (1996). *La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence*. Sociologie du Travail, 2, 179-193.

**Dubar, C.** (1998). *Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27, 95-104.

**Dubar, C.** (2000). *La crise des identités; l'interprétation d'une mutation*. París: PUF.

**Dumora, B.** (1990). *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 19, 111-127.

**Dumora, B.** (2000). *Les intentions d'orientation; aspects développementaux et psychosociaux*. Documento de síntesis para la habilitación como director de investigaciones. Ecole doctorale Entreprise – Travail – Emploi de l'université de Marne-la-Vallée et du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Documento multicopiado).



- Dupuy, R.** (1998). *Transitions et transformations des identités professionnelles*. En A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-72). Saint Agne: Eres.
- Elias, N.** (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag. Traducción francesa: (1991). *La société des individus*. París: Arthème Fayard.
- Eckert, H.** (1993). *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. París: L'Harmattan.
- Fielding, A. J.** (2000). *Pourquoi les praticiens disent-ils que "la théorie n'est pas utile à la pratique" ? Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21<sup>ème</sup> siècle*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, 79-90.
- Foucault, M.** (1982). *The Subject and Power*. En H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, IL: University Press. Traducción francesa (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, pp. 222-243. París: Gallimard.
- Foucault, M.** (1988). *Technologies of the self*. En P. H. Hutton, H. Gutman, & L. H. Martin (Eds.), *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Anherst, MS: the University of Massachusetts Press. Traducción francesa (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, pp. 783-813. París: Gallimard.
- Gottfredson, L. S.** (1981). *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*. Journal of Counseling Psychology Monograph, 28, 545-579.
- Guichard, J.** (2001a). *Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects*. En J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 275-302). Nueva York: Garland Publishing.
- Guichard, J.** (2001b). *A century of career education: Review and perspectives*. International Journal for educational and vocational guidance, 1, 155-176.
- Guichard, J., Guillon, V., & Lowit, V.** (Eds.) (2001). *Eduquer en orientation: enjeux et perspectives*. Actas del coloquio internacional INETOP-CNAM (24-26 mayo 2000). L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 30, número extraordinario, 1-606.
- Guichard, J., & Huteau, H.** (2001). *Psychologie de l'orientation*. París: Dunod.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, A.** (1998). *Career counseling: process, issues, and techniques*. Needham Heights (MA): Allyn & Bacon.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, A.** (2000). *Conseil et développement de carrière tout au long de la vie*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, 91-115.
- Häyrynen, Y. P.** (1995). *Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime?* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24, 5-17.
- Heppner, M. J.** (1991). *The career transitions inventory*. Columbia, MI: University of Missouri.
- Hirigoyen, M. F.** (2001). *Malaise dans le travail. Harcèlement moral: démêler le vrai du faux*. París: Syros.
- Holland, J. L.** (1966). *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdel.
- Holland, J. L.** (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hoyt, K.-B.** (1977). *A primer for career Education*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Jacques, F.** (1979). *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. París: PUF.
- Jacques, F.** (1982). *Différence et subjectivité*. París: Aubier.
- Killeen, J.** (1996). *Career theory*. En A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Retinking careers education and guidance, theory, policy and practice* (pp. 23-45). Londres: Routledge.
- Krumboltz, J.-D.** (1979). *A social learning theory of career decision making*. En: A.-M. Mitchell, G.-B. Jones, & J.-D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston (Rhode Island): The Carroll Press.
- Loarer, E., & Huteau, M.** (1997). *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel ?* París: INETOP.
- McGoldrick, M., & Gerson, R.** (1985). *Genograms in family assessment*. Nueva York: W.W. Norton.
- McGoldrick, M., & Gerson, R.** (1990). *Géno-gramme et entretien familial*. París: E.S.F.
- Malrieu, P.** (1979). *La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales*. Psychologie et Education, 3, 1-18.
- Méda, D.** (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*. París: Aubier.
- Méda, D.** (1997). *La fin de la valeur travail*. En: O. Mongin (Ed.), *Le travail, quel avenir ?* París: Gallimard - Folio actuel.
- Minsky, M.** (1975). *A framework for representing knowledge*. En P. H. Winston (Ed.), *The psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Orivel, F., & Eicher, J. C.** (1975). *Coûts et avantages de l'éducation*. Orientations, 56, 383-407.
- Pair, Cl.** (1997). *Eduquer aux choix ou préparer à la précarité*. En Cité des Sciences et de l'Industrie, *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 241-253). París: Editions Syros.
- Parkes, C. M.** (1971). *Psycho-social transitions: A field for study*. Social Sciences and Medicine, 5, 101-105
- Parsons, F.** (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pelletier, D., & Dumora B.** (1984). *Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation*. En D. Pelletier & R. Bujold (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin.
- Perret, B.** (1995). *L'avenir du travail*. París: Le Seuil.
- Rifkin, J.** (1995). *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Nueva York: Putnam's sons.
- Rifkin, J.** (1996). *La fin du travail*. París: La Découverte.
- Riverin-Simard, D.** (1996). *Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXI<sup>ème</sup> siècle ?* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25, 467-487.
- Rogers, C.** (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J.** (1995). *Counseling adults in transitions - Linking practice with theory* (2<sup>nd</sup> Ed.). Nueva York: Springer.
- Strong, E.** (1936). *Interest of men and women*. The Journal of Social Psychology, 7, 49-67.
- Super, D.** (1980). *A life-span, life-space approach to career development*. Journal of Vocational Behavior, 13, 282-298.
- Tanguy, L.** (Ed.) (1986). *L'introuvable relation formation - emploi. Un état des recherches en France*. París: La Documentation Française.
- Toulouse, É.** (1903). *Les règles du travail*. Le Journal. 20 de septembre.
- Touraine, A.** (1955). *La qualification du travail: histoire d'une notion*. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 13, 27-76.
- Vondracek, F.-W., Lerner, R.-M., & Schulenberg J.-E.** (1986). *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., & Hawthorn, R.** (Eds.) (1996). *Retinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. Londres: Routledge.
- Wertsch, L.-V.** (1990). *The voice of rationality in a sociocultural approach to mind*. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Willis, P.** (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. Nueva York: Columbia University Press.
- Willis, P.** (1978). *L'école des ouvriers*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 24, 50-61.
- Zarifian, P.** (1988). *L'émergence du modèle de la compétence*. En F. Stankiewicz (Ed.), *Les entreprises face aux ressources humaines*. París: Editions Economica.
- Zarifian, P.** (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison (France): Editions Liaisons.
- Zarka, J.** (2000). *Conseils et limites: limites du conseil au-delà des limites*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, 141-169.