

ENTENDER UN MODELO PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVO-LABORAL DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

UNDERSTANDING A MODEL FOR EDUCATIONAL AND LABOUR INTEGRATION WITHIN A CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE

Patricia Olmos Rueda¹

RESUMEN: El presente artículo es una reflexión teórica, que invita a la discusión, de un modelo de integración educativo-laboral surgido a partir de la reflexión en la praxis y entendido desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural, un modelo que integra todos los elementos básicos de esta perspectiva y cuyo objetivo es la formación para la transformación social, a la par que educativa y laboral, de un colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad con la mediación de agentes sociales, educativos y laborales de referencia. Se evidencia que las dificultades de acceso al mercado de trabajo y el fracaso escolar son factores interrelacionados de riesgo de exclusión de los colectivos que los asumen. Este trabajo centra su atención en el colectivo de jóvenes entre 16 y 21 años, con una historia de fracaso escolar, una baja cualificación y un escaso dominio de competencias, que impide su participación activa en contextos sociales, labores y educativos. Son jóvenes que no son capaces de operar y transformar su medio, de dar respuesta a las demandas del contexto, incurriendo en una situación de riesgo de exclusión sólo entendida en relación con los demás y en un contexto histórico-cultural de referencia. No obstante, estos jóvenes han decidido minimizar su condición de vulnerabilidad y mejorar sus oportunidades de reintegración en los contextos educativos y laborales accediendo a programas de formación para el trabajo cuyo objetivo es el de proveer, a estos jóvenes, de las competencias básicas requeridas por los contextos educativo-laborales. Los contextos formativos y/o educativos son los que permiten la transformación social de este colectivo y de aquí que surja la necesidad de pensar un modelo de formación para la integración o reintegración educativo-laboral de los colectivos en situación de vulnerabilidad y, concretamente, de aquellos jóvenes en riesgo de exclusión.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva histórico-cultural; jóvenes en riesgo; vulnerabilidad; integración educativo-laboral.

ABSTRACT: This article is a theoretical reflection that invites discussion about an educational and labour integration model emerged from praxis reflection and understood within a cultural-historic perspective. This model includes all key elements of this perspective and its aim is to train young people in vulnerable situation to their social, educational and labour transformation with mediation of social, educational and labour agents of reference. Difficulties to gain access to the labour market and academic failure are interrelated factors of risk of exclusion of collective that assume these. This paper focuses on young people aged 16-21 years that drop out, which have low qualification and low domain of competences. This situation prevents them to participate in social, educational and labour contexts actively. These youth are not capable to operate on the context, to transform the context, to answer demands of the context. They are at risk of exclusion and this situation is only understood in relation with others and in connection with a cultural-historical context of reference. However, this young people decide to minimize their vulnerable condition and to improve their opportunities of educational and labour reintegration. They access to employment training programmes that provide them key

¹ Professora Doutora do Departamento de Pedagogia Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. E-mail: patricia.olmos@uab.cat

competences that educational and labour contexts demand. Training and/or educational contexts are those that make possible the social transformation of this collective so it is necessary to think a training model for educational and labour integration or reintegration of collective in vulnerable situation and, concretely, of those youth at risk of exclusion.

KEYWORDS: Cultural-historical perspective; youth at risk; vulnerability; educational and labour integration.

INTRODUCCIÓN

Se evidencia que tanto las dificultades de acceso al mercado de trabajo como el fracaso escolar, entendido este último como la finalización de los estudios obligatorios sin la obtención del título de referencia (LACASA, 2009), son factores interrelacionados de riesgo de exclusión de los colectivos que los asumen (ROSE, 2012). En este trabajo centraremos la atención en el colectivo de jóvenes entre 16 y 21 años con un historia de fracaso escolar precedente a los que su baja cualificación, causa del escaso dominio de competencias, especialmente básicas, impide su participación activa en contextos sociales, labores y educativos de referencia. Por ejemplo, las últimas cifras de desempleo de los jóvenes menores de 25 años y de fracaso escolar en el contexto español son de un 52,34% para el primero (INE, 2012) y de un 31% para el segundo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009).

Un marco contextual de estas características nos sitúa ante un colectivo de jóvenes que ven limitada la posibilidad de participar en la sociedad, por ejemplo, el acceso al trabajo y a la educación son maneras de participación social, y de aprender e inclusive de aprehender de su contexto social de referencia. Son jóvenes que se encuentran en la disyuntiva de no saber dar respuesta a las exigencias de un contexto social, laboral y educativo que los excluye.

Se considera, pues, preciso la necesidad de atender e incidir en este colectivo, de plantear alternativas de intervención que pasan por fomentar las estrategias de formación y de orientación para el trabajo (EUROSTAT, 2009; ROSE, 2012) que respondan a las necesidades reales de este colectivo en relación con los contextos laboral y educativo actuales, contextos caracterizados por nuevas exigencias y nuevos perfiles profesionales que requieren de nuevas competencias que el colectivo de jóvenes debe adquirir, desarrollar y potenciar con la mediación del resto de agentes sociales, educativos y laborales, quiénes deben valorar la potencialidad de estos jóvenes.

Este marco de intervención pasa por considerar los procesos de integración educativa y laboral como ejes prioritarios de acción y por la definición de modelos sustentados en acciones formativas y de orientación, como lo es el modelo que se analiza en este artículo. Este trabajo es una reflexión teórica de un modelo surgido a partir de la reflexión en la praxis y entendido desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural, un modelo que integra todos los elementos básicos de dicha perspectiva y cuyo objetivo es la formación para la transformación social, a la par que educativa y laboral, de un colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad con la mediación de agentes sociales, educativos y laborales de referencia.

No obstante, llegar a este modelo exige de la contextualización previa de nuestro colectivo de referencia, así como de los factores educativos y laborales que les posiciona en riesgo de exclusión, entendido, todos ello, desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural.

Por lo tanto, las cuestiones básicas de referencia que este trabajo pretende desgranar y los objetivos planteados al respecto son: ¿Podemos entender la situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión del colectivo de jóvenes entre 16 y 21 años con bajos niveles de cualificación y una historia de fracaso educativo precedente desde una perspectiva histórico-cultural? ¿Qué mecanismos de intervención se activan ante esta situación? Estas cuestiones responden al doble objetivo de contextualizar al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión y de plantear como la formación deviene instrumento clave de intervención. La última cuestión que nos plantemos es, ¿se puede explicar un modelo para la integración educativo-laboral de estos jóvenes desde la perspectiva histórico-cultural? que responde al objetivo de presentar un modelo de integración educativo-laboral concebido y explicado desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural.

Nuestras hipótesis de partida establecen que la teoría histórico-cultural explica la situación de vulnerabilidad de este colectivo de jóvenes en interacción con otras personas y a partir de unos contextos de referencia. Que los mecanismos de intervención están en función de la situación de vulnerabilidad, esto es, que las situaciones de vulnerabilidad educativa y laboral requieren de mecanismos formativos de intervención, siendo los programas de formación para el trabajo un ejemplo de estos mecanismos. Finalmente, que la teoría histórico-cultural explica un modelo para la integración educativo-laboral de estos jóvenes en base a tres niveles, la actividad asociada a los objetivos, la acción asociada a las metas u objetivos y la actuación asociada a la instrumentación.

La teoría histórico-cultural explica un modelo para la integración educativo-laboral de estos jóvenes. Por lo tanto, podemos explicar los motivos de este trabajo desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural, pero veamos en qué términos todo esto es posible y que variables intervienen en este proceso de reflexión.

COMO LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL PUEDE EXPLICAR LA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN Y COMO LA FORMACIÓN DEVIENE UNA HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVO-LABORAL

Considerar aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad implica entender a qué nos referimos cuando hablamos de vulnerabilidad y también qué es lo que lleva a una persona, a un colectivo, a esa situación.

En primera instancia, entender la vulnerabilidad nos exige considerar la persona en sociedad, con relación a otras personas y otros contextos (NAVARRETE, 2007; SILVER, 1994; SUBIRATS et al, 2006; TEZANOS, 2004; VAN HOUTEN; JACOBS, 2005), es decir, desde una perspectiva socio-relacional, pues la condición de vulnerabilidad es, en sí misma, una mera circunstancia modificable.

Asimismo, la situación de vulnerabilidad de una persona implica considerar su riesgo de exclusión, situación que viene marcada por pautas sociales, históricas y culturales. Podemos considerar que una persona está en riesgo de exclusión, por lo tanto, también en situación de vulnerabilidad, cuando posee dificultades para hacer frente a las exigencias sociales que determinados implícitos culturales establecen (OLMOS, 2011); por ejemplo, responder a las demandas de los ámbitos educativo y laboral es uno de esos implícitos socio-culturales. Cuando una persona presenta dificultades asociadas a la dimensión educativa (dificultades de aprendizaje, baja cualificación, inadecuada formación, etc.), sus dificultades de participación activa en la dimensión laboral se incrementan (carencia de empleo, empleos precarios, trabajos no cualificados, etc.) (OLMOS, 2009; 2010; ROULSTONE; WARREN, 2006). No obstante, estas dimensiones y los factores de vulnerabilidad asociados se interrelacionan con otros implícitos socio-culturales. Tal es el caso de la dimensión familiar (carencia de vínculos familiares, desestructuración familiar, debilitamiento de los lazos familiares, etc.), la dimensión de la salud (problemas asociados a la condición de discapacidad, baja autoestima, etc.) o la propia dimensión institucional (desconocimiento o desvinculación de las actividades de apoyo de las instituciones públicas,

por ejemplo) (SCHALOCK, 2001, 2009). Combinando todas estas dimensiones (educativa, económica/laboral, familiar, salud, institucional) y los factores de vulnerabilidad implícitos en cada una de ellas, podemos dibujar el perfil de aquellos colectivos considerados más vulnerables, con un mayor riesgo de exclusión (CABRERA; DE PABLOS, 2008; CONSEJO EUROPEO DE LAEKEN, 2001; DE LA VILLA, 2003).

Por lo tanto, pensamos que uno de los elementos clave de la teoría histórico-cultural que nos permite teorizar al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión es su concepción relacional entre la persona, el individuo y la sociedad. Entre ambos se establece una relación dialéctica que a su vez se conforma en torno a tres ejes clave; el eje histórico, el cultural (social) y el instrumental (VIGOTSKY, 1979, 1985).

La perspectiva histórico-cultural, o socio-histórica, concibe al ser humano como un ser social y como tal condicionado por la sociedad, por el contexto social en el que vive, desarrolla su actividad, aprende y se relaciona siempre en interacción con otros y con la mediación de otros (DANIELS et al, 1996). Los cambios en las sociedades implican cambios en el ser humano, en su actividad, en sus formas de aprender, de relacionarse con el contexto mediato e inmediato en el que está inmerso. En definitiva, el contexto social exige de la persona ser un ente activo capaz de dar respuesta a las demandas del contexto, capaz de transformarlo, precisando, por su parte, del uso de herramientas, instrumentos, recursos que lo hagan viable.

De esta manera, ¿qué pasa si la persona no es capaz de operar y transformar su medio, de dar respuesta a las demandas del contexto? Cuando esto sucede, nos encontramos ante aquellos colectivo considerados en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión, situación sólo entendida en relación con los demás (LEVITAS et al, 2007).

Este es el caso concreto del colectivo de jóvenes expuesto en este trabajo. En base a estos parámetros, el presente artículo centra su atención en un colectivo concreto, jóvenes entre 16 y 21 años con bajos niveles formativos y una baja cualificación consecuencia de un fracaso y/o abandono escolar prematuro pero que han tomado la decisión de reincorporarse al mundo educativo y mejorar sus oportunidades de inserción laboral. Estos jóvenes, en el momento del estudio, se encontraban participando en programas de formación para el trabajo.

Este colectivo se presenta en el contexto actual como uno de los que tienen mayores dificultades para acceder o reincorporarse en los contextos laborales y a determinados contextos socioeducativos, como ya se ha venido apuntado. Los factores

histórico-culturales que determinan su vulnerabilidad son precisamente los cambios en los contextos socioeconómicos o laborales que acaban condicionando los contextos educativos. Es decir, el actual mercado de trabajo exige el dominio de unas competencias clave, así como de la capacidad para combinar y hacer uso de esas competencias en función de las situaciones problemáticas que se vayan planteando. En el marco de la teoría histórico-cultural, las competencias se han convertido en instrumentos, en herramientas de intervención y de transformación.

Este requerimiento se hace extensible a los contextos educativos, los encargados de proveer y desarrollar esas competencias básicas. Cuando un joven fracasa académicamente, es decir, no finaliza sus estudios, queda desprovisto de esas competencias, de estos instrumentos y al mismo tiempo, incrementa su riesgo de exclusión, de participación activa en el ámbito social y sus múltiples esferas de acción-intervención. Asimismo, esta exclusión social va minando la esfera personal, individual del joven que construye su yo individual (individuo personal) a partir de la información que recoge de su experiencia social (individuo social), en este caso negativa (ROSENBERG, 1973; SZABO et al, 1980).

Observamos como las dificultades que obstaculizan el acceso de estos jóvenes a los citados contextos se asocian a múltiples factores interrelacionados, intrínsecos y extrínsecos al propio joven, como es el caso de los sujetos de la investigación en la que se enmarca este trabajo (OLMOS, 2011). Son jóvenes que portan implícito connotaciones sociales negativas. Por ejemplo, son etiquetados y catalogados por muchos de sus referentes adultos (familia, profesores, tutores, etc.) y sus pares (compañeros) como inadaptados y altamente disruptivos (presentan una inadecuada relación entre ellos y el contexto en el que viven, conviven, aprenden y se relacionan), no capaces de asumir responsabilidades, con una escasa motivación y falta de autonomía personal. Se les supone incapacidad para aprender, comprender, o desarrollar un trabajo por falta de experiencia, cualificación, capacidades y competencias (son jóvenes que han fracasado en el sistema educativo). Por lo general, no se confía en sus capacidades y potencialidades. Todo ello hace que el joven vaya construyéndose una autoimagen social acorde a los parámetros sociales que tienen de referencia, es decir, poseen una autopercepción negativa.

Esta imagen social se conforma, precisamente, por las dificultades que estos jóvenes encuentran en el momento de dar una respuesta a las demandas exigidas por un contexto socioeconómico, actualmente cambiante, que exige de la persona la capacidad de transferir un amplio bagaje de competencias a múltiples contextos, a un amplio número de

situaciones complejas y cambiantes; es decir, como ya hemos apuntado con anterioridad, lo que se conoce como competencias básicas (BOLÍVAR, 2008). La historia académica precedente de los jóvenes de este estudio, marcada por el fracaso escolar, acentúa las carencias que éstos presentan con relación al dominio de esas competencias básicas de carácter intelectual, afectivo, relacional y laboral exigidas y relacionadas con capacidades de carácter cognitivo, afectivo, psicomotor y social (JURADO; OLMOS, 2010). Son jóvenes que ante obstáculos de orden social, cultural, económico y formativo no saben dar una respuesta dado que su grado de adquisición y desarrollo de las competencias no corresponde al nivel de funcionamiento exigido por esos contextos, son conducidos a situaciones de vulnerabilidad (GONZÁLEZ-PIENDA et al, 2000; HAIR et al, 2009; VAN HOUTEN; JACOBS, 2005; VEGA, 1994).

Por lo tanto, en el marco de la integración sociolaboral, del propio concepto de vulnerabilidad y de la perspectiva histórico-cultural definimos aquellos jóvenes en situación de vulnerabilidad en términos de Olmos (2011, p. 63):

[...] aquellos sujetos que presentan limitaciones y/o dificultades en habilidades de tipo social, formativo y de adaptación práctica, dificultando sus procesos de adaptación en contextos escolares, sociales y laborales. Estas dificultades vienen condicionadas por una serie de factores (por ejemplo: baja autoestima, autopercepción negativa, limitaciones cognitivas, inestabilidad emocional, escasa motivación, entornos familiares desestructurados, fracasos académicos precedentes) que vulnerabilizan a este colectivo, precisando de procesos de orientación, de asesoramiento y de apoyos adecuados que reduzcan los desajustes existentes entre la formación y las exigencias sociales y del mercado laboral, minimizando así los factores de vulnerabilidad.

Con los soportes y/o ayudas precisas nuestro colectivo de jóvenes minimiza su condición de vulnerabilidad y se torna capaz y competente. Aquí surge una nueva cuestión cuya respuesta debemos ir a buscarla y encontrarla en los contextos de enseñanza-aprendizaje, en los contextos educativos y/o formativos, ¿qué es lo que posibilita la transformación social de este colectivo de jóvenes?

Siguiendo los parámetros de la teoría histórico-cultural, es su reinserción educativa lo que va a posibilitarlo y en este particular, la incorporación en programas de formación para el trabajo. Estos programas devienen una segunda oportunidad para este colectivo de jóvenes en los que, en interacción con otras personas y en diferentes contextos (por ejemplo, con sus pares y tutores-profesores en contextos formativos o con agentes empresariales y otros trabajadores en contextos laborales) van a adquirir y desarrollar su empleabilidad, su potencial, las competencias requeridas por los contextos en los que deben

intervenir e interactuar (a modo de ejemplo, flexibilidad, autonomía, iniciativa, trabajo en equipo, comunicación, creatividad, etc.). Por lo tanto, los procesos formativos tiene una influencia positiva en la transformación de este colectivo (HAIR et al, 2009) y así queda demostrado en la investigación en la que se enmarca este artículo.

Cuando describíamos a los jóvenes sujetos del estudio, nos referíamos a ellos como jóvenes que aun habiendo fracasado académicamente, habían optado por reincorporarse al mundo educativo y mejorar sus oportunidades de inserción laboral mediante su participación en programas de formación para el trabajo, concretamente en los denominados programas de cualificación profesional inicial (LEY ORGÁNICA 2/2006; LLEI 12/2009; DECRETO 140/2009). Los resultados de la investigación establecen una evolución positiva de estos jóvenes en su paso por los programas formativos. Si bien acceden a los mismos con dificultades de aprendizaje, bajas expectativas, escasa motivación, autoconcepto y autopercepción negativas, todo ello manifestado con un elevado grado de desconfianza en ellos mismos y en sus capacidades y potencialidades, a medida que avanzan en el programa van adquiriendo y desarrollando las habilidades, actitudes y aprendizajes básicos (competencias) que les permiten reinsertarse en los contextos de los que previamente han sido excluidos, principalmente educativos y laborales. Muchos de los jóvenes, que previamente han sido “desertores” del sistema educativo, al finalizar el programa de formación se plantean seguir estudiando para mejorar su cualificación profesional (OLMOS, 2011), reincorporándose al sistema educativo.

Desde la perspectiva histórico-cultural, nos encontramos ante lo que Vygostky (1979) y otros autores como Davydov (1995) han referido como la zona de desarrollo próximo. Los jóvenes sujetos de estudio, cuando acceden a los programas de formación para el trabajo, poseen una zona de desarrollo real caracterizada por las dificultades de aprendizaje, la escasa motivación o las bajas expectativas, entre otras. Durante el desarrollo del programa, estos jóvenes, con la mediación de los tutores y también de agentes empresariales (durante las estancias formativas que los jóvenes realizan en contextos de trabajo reales durante el programa), van adquiriendo las competencias básicas requeridas por los contextos laborales y también educativos. Se encuentran en su zona de desarrollo próximo, es decir, en la distancia entre la zona de desarrollo real del joven (situación al acceder al programa) y su zona de desarrollo potencial. Esta última es alcanzada al finalizar el programa, cuando el joven ha mejorado sus capacidades y adquirido las competencias básicas

requeridas, por lo tanto, incrementado sus posibilidades de inserción laboral y reintegración educativa.

La estructura curricular de estos programas de formación para el trabajo (estructura basada en competencias), su dinámica formativa (metodología individualizada, activa y participativa) y sobre todo, el papel mediador desempeñado por los agentes participantes en los programas (tutores y agentes empresariales) hacen que estos contextos de enseñanza-aprendizaje sean mecanismos de cambio e instrumentos clave de los procesos de integración educativo-laboral de estos jóvenes.

Con relación a su estructura curricular, ésta se caracteriza por hacerlo en torno a la adquisición-desarrollo de competencias básicas/generales y profesionales / específicas. Es decir, son programas pensados para desarrollar en estos jóvenes la competencia de empleabilidad mediante la adquisición de competencias básicas, en la medida que la empleabilidad es concebida como una competencia en si misma (DE VOS et al, 2011; FUGATE; KINICKI, 2008; MASON et al, 2006; WEINBERG, 2004) y como proceso y producto de las competencias básicas (OLMOS, 2011, 2012); cuanto mayor es el dominio de las competencias básicas por parte del joven, mayor es su empleabilidad y cuanto mayor es su empleabilidad, mayor es también el dominio que tiene de las competencias básicas.

Con relación a su dinámica formativa, tal y como establece la teoría histórico-cultural, estos programas se caracterizan por estrategias de enseñanza-aprendizaje individualizadas, es decir, adaptadas a cada uno de los jóvenes y a sus necesidades. La metodología práctica, interactiva y cercana a la realidad del joven que aprende permite convertirlo en parte activa de su propio proceso de aprendizaje, estableciendo aquí esa ley de doble formación a la que alude Vygostky (1979). El joven no aprende aisladamente, lo hace en interacción con su entorno social y con la mediación de otros (profesores, tutores, etc.) que usan el conocimiento que el joven ya posee para guiar su proceso de enseñanza-aprendizaje (DANIELS, 2001; DANIELS; COLE, 2010).

Este es el caso de los programas de formación para el trabajo en los que participan los jóvenes de nuestra investigación, que se caracterizan por la confianza y reconocimiento que tutores y otros agentes colaboradores de los programas (empresas en las que los jóvenes realizan prácticas formativas y aprenden en contextos de trabajo reales, en interacción con otros trabajadores) tienen de las capacidades y potencialidades de estos jóvenes. Tutores y agentes empresariales no son sólo meros formadores, sino también

mediadores en el proceso de formación y de transformación social, educativa y laboral de estos jóvenes.

UN MODELO PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVO-LABORAL DE JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN PENSADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

El marco de referencia precedente, con relación al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión, establece la necesidad de pensar en un modelo de formación y orientación para la integración educativo-laboral de este colectivo y que va a contribuir a su inclusión social.

Este es otro de los objetivos propuestos para este artículo, presentar un modelo para la integración educativo-laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural. Los elementos básicos y clave del modelo se presentan en la figura que sigue a continuación.

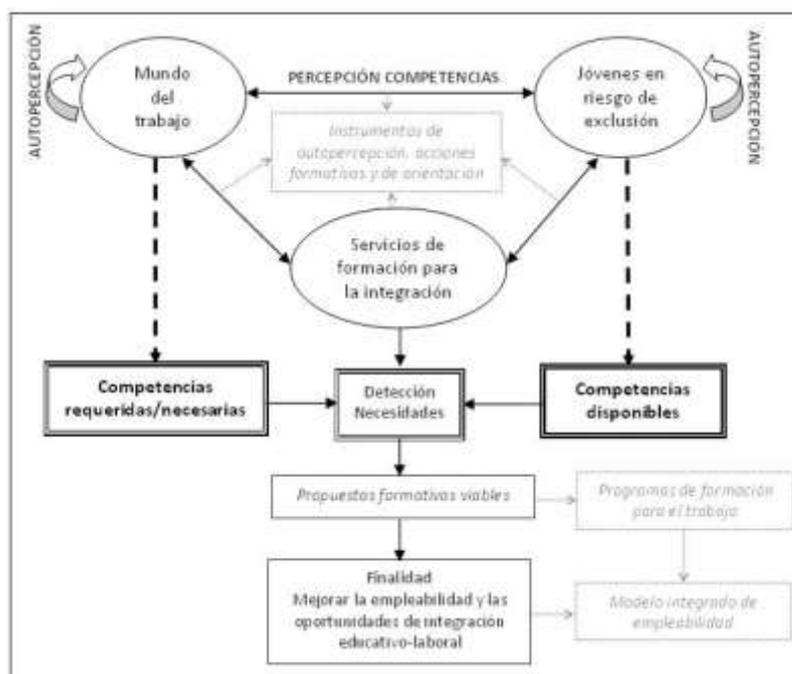


Figura 1. Adaptación del modelo para la integración educativo-laboral de Olmos (2011, p. 154)

El modelo mostrado tiene como objetivo la viabilidad del proceso de integración educativo-laboral del colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión, modelo extensible a otros colectivos en situación de vulnerabilidad.

Para ello, se plantea la necesidad de partir de un proceso previo de detección de necesidades basado en un enfoque de *percepción y autopercepción de competencias* con el objetivo de conocer e incidir en el perfil competencial tanto de los jóvenes (*percepción de las competencias disponibles*) como del mundo del trabajo (*percepción de las competencias requeridas/necesarias*). Es preciso identificar qué nivel real de dominio de las competencias básicas presenta el colectivo de jóvenes (zona de desarrollo real) por ser éstas claves en los procesos de integración educativo-laboral y en los programas de formación, estos últimos los encargados del desarrollo potencial de las competencias en este colectivo.

Para ello se plantea, en todo momento, la intervención de tres agentes y contextos que resultan claves en el proceso, el contexto personal o individual (*los jóvenes*), el contexto laboral o mundo del trabajo (*agentes empresariales y otros trabajadores*) y el contexto formativo y de integración (*los servicios de integración donde intervienen los tutores de formación y otros profesionales*). Este último contexto y sus agentes deviene el mediador principal entre los otros dos. El papel que cada uno de los agentes desempeña es fundamental en los procesos de integración educativo-laboral que se plantean.

En estas primeras pautas sobre el modelo se identifican los tres niveles de acción y/o análisis de esta teoría sociocultural o teoría de la actividad; la actividad asociada a objetos o motivos, la acción asociada a las metas u objetivos y la operación/actuación asociada a la instrumentación o condiciones instrumentales (LEONTIEV, 1978). Asimismo, nos permite enmarcarlo en la denominada tercera generación de la citada teoría (DANIELS, 2001, 2008; ENGSTRÖM, 1999) en la que dos partes que comparten un mismo objeto consiguen un tercero con la mediación de otros. Es decir, en la primera fase del modelo, los actores implicados (jóvenes, agentes empresariales y tutores de formación e integración como mediadores) comparten una misma actividad u objeto (el proceso de percepción y autopercepción de las competencias) cuyo objetivo compartido es la *detección de necesidades* por parte de cada uno de los agentes implicados.

Las necesidades detectadas deben ser analizadas para determinar su naturaleza, identificar qué necesidades con relación a las competencias son coincidentes y complementarias entre jóvenes y agentes empresariales o mundo laboral y priorizarlas, todo ello con la mediación de los agentes de formación e integración. Para ello, se utilizan una serie de instrumentos concretados en *instrumentos de percepción y autopercepción de competencias*, así como *acciones de formación y de orientación*. En el caso la investigación en la que se enmarca este artículo los instrumentos son un cuestionario de autopercepción de

competencias (AUTOCOM) dirigido al colectivo de jóvenes (véase OLMOS, 2011), entrevistas dirigidas a tutores de formación y agentes empresariales y finalmente, el análisis documental de los propios programas de formación para el trabajo objeto de estudio.

De este proceso de detección de necesidades surge un nuevo objetivo compartido, *mejorar la empleabilidad* de los jóvenes y de esa guisa, sus oportunidades de integración educativo-laboral, que desencadena una nueva acción, el planteamiento de *propuestas formativas viables* que derivan en instrumentos como son los *programas de formación para el trabajo* que articulan su currículum en base a un *modelo integrado de empleabilidad* (Olmos, 2011), el cual deviene no sólo un instrumento, sino también una actividad.

4. REFLEXIONES FINALES

Iniciábamos este artículo planteándonos unas cuestiones y formulando unas hipótesis de partida sobre la perspectiva de la teoría histórico-cultural y el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, los mecanismos de intervención con estos jóvenes y el modelo de integración educativo-laboral.

Hipotetizábamos que la teoría histórico-cultural explica la situación de vulnerabilidad de estos jóvenes en interacción con otras personas y a partir de unos contextos de referencia, que los mecanismos de intervención están en función de la situación de vulnerabilidad, esto es, que las situaciones de vulnerabilidad educativa y laboral requieren de mecanismos formativos de intervención, siendo los programas de formación para el trabajo un ejemplo de estos mecanismos y que la teoría histórico-cultural explica un modelo para la integración educativo-laboral en base a la actividad asociada a los objetivos, la acción asociada a las metas u objetivos y la actuación asociada a la instrumentación.

A lo largo de este trabajo se han ido confirmando las hipótesis planteadas. Por un lado, el colectivo de jóvenes entre 16 y 21 años con una historia de fracaso escolar precedente y una baja cualificación es un colectivo en riesgo de exclusión socio-educativa-laboral. Son muchos los factores asociados a esa situación pero, independientemente de su naturaleza, todos deben entenderse con relación al contexto en el que el joven vive, convive, aprende y se relaciona; es decir, en interacción con otros contextos y con otras personas.

Asimismo, también se ha argumentado cómo y porqué los programas de formación para el trabajo planteados en este artículo, un contexto claramente formativo y/o de enseñanza-aprendizaje, devienen instrumentos, mecanismos de intervención para el proceso de integración o reintegración educativo-laboral de estos jóvenes.

Es precisamente esta perspectiva relacional y educativa la que contextualiza a este colectivo en el marco de la teoría histórico-cultural (VYGOSTKY, 1979) concluyendo, afirmativamente, que la teoría histórico-cultural permite explicar, conceptualizar y entender la situación de estos jóvenes, así cómo y porqué estos programas formativos devienen instrumentos, mecanismos claves de intervención y de reintegración educativo-laboral. La razón se encuentra en un diseño y desarrollo reforzados en los apoyos que ofrecen a estos jóvenes oportunidades de participación activa repercutiéndoles positivamente, potenciando su seguridad interior y condicionando el desarrollo del sentimiento de ser equiparable, uno más como sus demás iguales, generando sentimientos de pertenencia, de aceptación e interiorización de vínculos.

Asimismo, se plantea un modelo de integración educativo-laboral también explicado en el marco de la teoría histórico-cultural y concluimos que el modelo presentado se caracteriza por una estrategia individualizada de actuación, por el trabajo colaborativo entre todos los agentes y contextos de actuación e intervención implicados, así como por un sistema de apoyos y/o soportes continuados, siendo estos apoyos instrumentos clave que, en este modelo, se materializan en acciones formativas y de orientación para la integración educativo-laboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, n. 1. 2008. Disponible em: http://revista.cepjaen.es/pdf/articulo_01.pdf

CABRERA, J. C.; DE PABLOS, J. C. Colectivos vulnerables: jóvenes, discapacitados e inmigrantes ante el mercado de trabajo. In: DE PABLOS, J. C. (comp.). *El empleo de cerca. Estudio sobre los agentes y estructuras en la provincia de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. 2008. p. 155-180.

CATALUÑA. Llei 12/2009, de educación de Cataluña, de 10 de julio de 2009, que regula los programas de cualificación profesional inicial en el artículo 60. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña (DOGC), núm. 5422, de 16.07.2009.

CONSEJO EUROPEO DE LAEKEN. *Conclusiones de la presidencia*. 2001. Disponible em: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/68832.pdf. Acceso em: 15/10/2012.

DANIELS, H. et al. A comparative study of the relation between different models of pedagogic practice and constructs of Deviance. *Oxford Review of Education*, v. 22, n. 1, p. 63-77. 1996.

DANIELS, H. *Vygostky and pedagogy*. Great Britain: Routledge Falmer, 2001.

_____. *Vygostky and research*. Great Britain: Routledge Falmer, 2008.

DANIELS, H.; COLE, T. Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education*, v. 25, n. 2, p. 115-130. 2010.

DAVYDOV, V. The influence of L. S. Vigostky on education, theory, research and practice. *Educational Researcher*, v. 24, n. 3, p. 12-21. 1995.

DE LA VILLA, P. Las propuestas del Comité de Protección Social para cumplir los cuatro objetivos prioritarios de la Unión Europea. *Revista de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, v. 47, p. 351-357. 2003.

DE VOS, A. et al. Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behaviour*, n. 79, p. 438-447. 2011.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (eds) *Perspective on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-37.

ESCUADERO, J. M. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 1, n. 1. 2005. Disponible em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de educación.

ESPAÑA. Decreto 140/2009, de 8 de septiembre de 2009, por el que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

EUROSTAT. *European strategy and co-operation in education and training*. 2009. Disponible em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm. Acceso em: 01/10/2012.

FUGATE, M.; KINICKI, A. J. A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 503-527. 2008.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. et al. Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, v. 12, n. 4, p. 548-556. 2000.

HAIR, E. C. et al. Youth who are “disconnected” and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities. *Child Trends*, n. 37, p. 1-8. 2009.

INE. *Encuesta de Población Activa (EPA). III Trimestre 2012*, 2012. Disponible em: www.ine.es. Acceso em: 15/10/2012.

JURADO, P.; OLMOS, P. Procesos de orientación para la inserción socio-laboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, v. 21, n. 1, p. 93-108. 2010.

LACASA, J.M. Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la economía española*, n. 119, p. 99-124. 2009.

LEONTYEV, A.N. *Activity and consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LEVITAS, R. et al. *The multidimensional analysis of social exclusion*. Bristol: Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs, University of Bristol. 2007. Disponible em:
<http://www.familieslink.co.uk/download/july07/The%20Multidimensional%20Analysis%20of%20Social%20Exclusion.pdf>. Acceso em: 15/10/2012.

MASON, G.; WILLIAMS, G.; CRANMER, S. *Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour outcomes?* London: National Institute of Economic and Social Research. GLM293, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Datos y cifras: Curso escolar 2009 / 2010*, 2009. Disponible em: <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/documentos.html> Acceso em: 01/10/2012.

NAVARRETE, L. (dir.). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Madrid: INJUVE, 2007.

OLMOS, P. *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo Jóvenes Vulnerables: la inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. 2011. 433f. Dissertação (Calidad y procesos de innovación educativa) - Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2011. Disponible em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/51432>.

OLMOS, P. *Vulnerabilidad, empleabilidad y formación*. Formación XXI, N. 20. 2012. Disponible em: <http://formacionxxi.com>.

ROSE, P. (Dir.). *Youth and skills. Putting education to work*. France: UNESCO, Publishing, 2012.

ROSENBERG, M. *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1973.

ROULSTONE, A.; WARREN, J. Applying a barriers approach to monitoring disabled people's employment: implications for Disability Discrimination Act 2005. *Disability and Society*, v. 21, n. 2, p. 115-131. 2006.

SCHALOCK, R. Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. *Siglo Cero*, v. 32, n. 2, p. 17-27. 2001.

SCHALOCK, R. La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales. In: VERDUGO, M. A. et al. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2009. p. 69-88.

SUBIRATS, J. et al. *Fragilidades vecinas: narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria, 2006.

SILVER, H. Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, n. 5-6, p. 607, 1994.

SZABO, D.; GAGNÉ, D.; PARIZEAU, A. *El adolescente y la sociedad*. Barcelona: Editorial Herder, 1980.

TEZANOS, J. F. *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Ed. Sistema, DL, 2004.

VAN HOUTEN, D.; JACOBS, G. The empowerment of marginals: strategic paradoxes. *Disability & Society*, v. 20, n. 6, p. 641-654, 2005.

VEGA, A. *Pedagogía de inadaptados sociales: la educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea. 1994.

VYGOSTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade, 1985.

WEINBERG, P. D. *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Porto Alegre: Foro Mundial de Educación. Debate Temático: La formación profesional y la ilusión de la empleabilidad. 2004.

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado em março de 2013