



# Nuevos protagonistas en la formación para grupos sociales desfavorecidos

## Introducción

Puede afirmarse, en términos generales, que la oferta pública de formación en Portugal, tanto de ámbito escolar como profesional, ha topado con ciertas dificultades para dar respuesta a las necesidades específicas de las personas socialmente excluidas. Las causas de algún que otro fracaso formativo entre estas personas deben buscarse mucho más allá del discurso común sobre “falta de vocación”, “carencia de voluntad de aprendizaje” o “escasa capacidad” del alumno.

En este sentido, y admitiendo la específica realidad portuguesa de infraescolarización e infracualificación frente a la Unión Europea, los organismos de investigación nacional, en particular el INOFOR (Instituto para la Innovación en la Formación) como entidad pública responsable de promover la innovación y la calidad en el ámbito de la formación profesional en Portugal, se plantearon el desafío particular de combatir, mediante el reconocimiento y la difusión de “buenas prácticas” formativas, la creencia en la imposibilidad de intervenir sobre el problema de la formación para personas con riesgo de exclusión social.

El estudio “Perfiles Emergentes de la Formación para Grupos Sociales Desfavorecidos”, elaborado en el marco de la iniciativa comunitaria “EMPLEO”/eje INTEGRAR y llevado a cabo por el INOFOR, tiene como objetivo el reconocimiento de algunas innovaciones realizadas en el ámbito de las nuevas medidas y perfiles adaptados al contexto de la formación para grupos sociales desfavorecidos.

Entendemos por perfil el conjunto de conocimientos, técnicas y actitudes que los protagonistas utilizan para la realización de determinadas medidas formativas. Hablamos de perfiles emergentes porque repre-

sentan casos concretos de innovación que no se corresponden con los perfiles profesionales oficialmente reconocidos.

## Una nueva forma de entender la exclusión social

Consideraremos desfavorecidas a todas aquellas personas que viven una situación de exclusión.

Se emplea el concepto de exclusión social, concepto de relieve teórico en el ámbito de la sociología, en lugar del concepto de pobreza utilizado en el debate social, con el fin de poner de relieve aspectos más complejos que los referidos únicamente a las condiciones económicas de la vida.

La noción de exclusión lleva asociada la del acceso deficitario, en mayor o menor grado, a un conjunto integrado de sistemas sociales básicos existentes. Desde este punto de vista, el concepto de exclusión es contrario al de ciudadanía, que según Bruto da Costa, y contrariamente a la idea de exclusión, se caracteriza por el acceso efectivo a un conjunto de sistemas sociales básicos (Bruto da Costa, 1998) que pueden agruparse en cinco grandes campos: “el social, el económico, el institucional, el territorial y el de las referencias simbólicas” (Bruto da Costa, 1998, p.14).

El acceso deficiente a varios de estos sistemas sociales básicos es el resultado de todo un conjunto de factores productores del riesgo de exclusión social, como los bajos rendimientos, el desempleo, los bajos niveles de escolaridad, la precariedad en el empleo, la inestabilidad familiar (sobre todo la inestabilidad del matrimonio), las malas condiciones de la vivienda (espacio exi-



**Cristina Milagre**



**João Passeiro**



**Victor Almeida**

*Técnicos superiores/  
investigadores del  
departamento del proyecto  
“Metodologías Formativas y  
Desarrollo Curricular” del  
INOFOR - Instituto para la  
Innovación en la Formación*

**La necesidad de aumentar la eficacia de determinados dispositivos o segmentos de la formación para grupos sociales desfavorecidos en Portugal ha movido a algunos promotores formativos a crear nuevas formas de concebir y organizar la formación profesional. Conscientes de esta realidad, estudiamos aquí algunos casos de “buenas prácticas” particularmente eficaces para adaptar sus intervenciones a las necesidades específicas de dichos grupos. El estudio “Perfiles Emergentes de Formación para Grupos Sociales Desfavorecidos”, realizado por el INOFOR, tiene como objetivo la detección de innovaciones y la investigación de las nuevas disposiciones formativas y perfiles profesionales adaptados a este contexto de la formación para grupos sociales desfavorecidos.**



guo, falta de condiciones sanitarias, construcciones inacabadas), la precaria salud física y psicológica, el alcoholismo y la toxicoddependencia, la atención a personas dependientes, el aislamiento social y las trayectorias de pobreza (Hespanha et al. (2000). Los grupos vulnerables a la exclusión social, a los que en términos generales podemos designar grupos sociales desfavorecidos (Capucha, 1998), están todos ellos sometidos a los mismos factores de riesgo de exclusión social, y sin embargo no constituyen un conjunto homogéneo, sino que presentan problemáticas específicas según las situaciones concretas que viven.

Pueden identificarse las diversas situaciones específicas de vulnerabilidad o riesgo, caracterizadas por una distribución y acumulación desiguales de los diversos hándicaps o impedimentos (exclusión del mercado de trabajo o inserción deficiente en el mismo, bajo nivel de rendimiento, falta de vivienda, baja escolarización, escasas cualificaciones, poca participación social y política, etc.), pero hablaremos de situaciones de pobreza y exclusión social “generales”, caracterizadas, a su vez, por modos de vida más o menos coherentes y establecidos (Luís Capucha, 1998).

De este modo, consideraremos grupos sociales desfavorecidos a “aquellos que por ocupar las posiciones sociales más bajas son particularmente vulnerables a las situaciones de pobreza, tienden a ser objeto de procesos de exclusión social y acumulan hándicaps que dificultan el acceso a la plena ciudadanía de una parte significativa de sus integrantes.” (Luís Capucha, 1998, p.8). Los factores discriminatorios múltiples y complejos determinan en estos grupos el desarrollo de “mecanismos de identidad que se traducen en modos de vida específicos” (Luís Capucha, 1998, p.8).

Según esta forma de entender la exclusión social, más que un problema económico vinculado a la concesión automática de una prestación pecuniaria, el combate contra la exclusión supone una cuestión política, consistente en devolver el poder al excluido, principalmente mediante la creación de marcos formativos que faciliten el acceso al poder social, económico, territorial, institucional y simbólico.

## Iniciativas de formación para grupos sociales desfavorecidos

Dada la precaria situación en que se encuentran los grupos sociales desfavorecidos respecto al trabajo y la formación, por su carencia no sólo de cualificaciones escolares y profesionales sino también de competencias profesionales, personales y sociales, no puede concebirse la formación en su sentido estricto como desarrollo curricular, sino que debe considerarse bajo una perspectiva más amplia.

De hecho, la diversificación de las estrategias formativas implica plantearse la formación en ese amplio sentido. Ésta deberá verse como un proceso (Castro, 2000) que, más allá de las intervenciones consideradas normalmente como formativas y que denominaremos componentes de la formación (general, técnico-práctica y sociocultural) tradicionalmente ligadas al modelo clásico de formación, pase a integrar nuevas intervenciones de acompañamiento del proceso formativo que se revelan igualmente esenciales para la inserción social y profesional de las personas desfavorecidas (Nunes, 2000) y que denominamos disposiciones formativas.

De este modo, incluiremos en el concepto de *disposiciones formativas* a aquellas intervenciones complementarias al desarrollo curricular dirigidas a motivar para la formación y la inserción socioprofesional, a elaborar proyectos de vida y profesionales realistas y en consonancia con las motivaciones, capacidades y aptitudes de los alumnos, a adecuar los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje a las características de los alumnos en formación, a colaborar en la resolución de sus problemas personales y sociales creando condiciones favorables para el aprendizaje y el desarrollo de un proyecto personal y social, a desarrollar tanto con los alumnos en formación como con las entidades de empleo estrategias que favorezcan la inserción socioprofesional (Adaptado de la Guia de Apoio ao Utilizador - Acreditação das Entidades Formadoras (Guía de Apoyo al Usuario - Acreditación de las Entidades Formadoras), INOFOR,1998 )

Una amplia investigación documental y la entrevista a interlocutores privilegiados per-



mite reconocer todo un conjunto de disposiciones innovadoras y adaptadas a la formación de los grupos en cuestión.

Tomemos algunas de estas disposiciones formativas que, desde el principio hasta el fin del proceso formativo se muestran complementarias a la formación en sentido estricto (construcción del conocimiento), proporcionando condiciones para la motivación y el compromiso de los alumnos en formación.

En primer lugar, se necesitan nuevas estrategias de *difusión y captación* de personas interesadas, yendo a su encuentro a la hora de proponerles su participación en las iniciativas formativas, en lugar de hacer anuncios o invitaciones formales; como forma de dar respuesta a las situaciones más precarias se considera poco adecuada la existencia de criterios de selección muy rígidos y exclusivos. Puede esperarse también que se produzca una mayor participación si se realiza previamente un diagnóstico de las necesidades de formación y los intereses de un determinado grupo, y si éste toma parte en él desde el principio.

En este contexto, es también importante analizar las necesidades del mercado de trabajo, a fin de conciliar las motivaciones e intereses de los posibles participantes en la formación respecto a las áreas formativas por organizar y hacer viables tasas máximas de inserción profesional.

Asimismo deberemos prestar atención a la forma en que se realiza la *acogida*. Este primer contacto con la entidad deberá potenciarse como espacio de información educativa y profesional, prestándoles apoyo para eventuales cambios de rumbo y procurando encontrar la solución más adecuada para cada caso, dar continuidad al proceso de reconocimiento de necesidades e intereses, implicando a los alumnos en formación en el diseño inicial del programa de formación (es también importante que esto se haga durante su desarrollo), y definir conjuntamente los objetivos que se desean alcanzar y el papel que deberán desempeñar los diferentes protagonistas.

Debemos tener en cuenta, sobre todo cuando trabajamos con grupos sociales desfavorecidos, que todas las experiencias vividas desarrollan competencias. Los conocimientos y competencias adquiridos, la ex-

periencia profesional, así como las vivencias personales y sociales (en la familia, en la escuela, en el tiempo libre etc.), pueden reconocerse, validarse y, eventualmente, certificarse mediante un conjunto de procedimientos que configuran el *balance de competencias*. Esta metodología potencia, básicamente, tres objetivos, que podrán ser complementarios o no.

1) - El balance de competencias permite al individuo identificar sus conocimientos y competencias con vistas a la definición de un proyecto de vida profesional al que se dará seguimiento y que sirva, en este caso, sobre todo a la persona. El organismo promotor del balance podrá, eventualmente, ejercer un papel de acompañamiento y apoyo mediante la movilización de los recursos que considere necesarios para el caso (educativos, formativos, financieros, logísticos, administrativos, para la inserción directa en el mercado de trabajo etc.). Con todo, el objetivo final es permitir al individuo conocerse mejor, descubrir sus posibilidades y competencias personales y profesionales, y trazarse un proyecto de vida.

2) - El balance de competencias puede significar también el comienzo de un proceso apoyado directamente por la entidad que lo lleva a cabo. En este caso servirá como instrumento de orientación, posibilitando la detección de las necesidades formativas, que documentará el organismo de intervención. Si tenemos en cuenta que el balance de competencias se centra en la persona, en las particularidades de su historia vital, éste deberá dar como resultado, en la medida de lo posible, la definición de itinerarios individualizados de formación que determinen para cada caso las áreas de formación y los modos de intervención que permitan organizar una formación a medida de las necesidades de los individuos para favorecer tanto el éxito personal como la eficacia de la formación. Finalmente, el balance de competencias podrá constituir un importante instrumento de validación y certificación de competencias informales o formales, adquiridas en contextos profesionales o vitales.

Deberá darse asimismo particular importancia a la realización de un *diagnóstico de necesidades básicas* de los alumnos en formación, procurando identificar los problemas personales o sociales que, a pesar de ser externos a la formación, puedan di-



ficular o impedir el aprendizaje y la adquisición de competencias, y apoyar su resolución. Este diagnóstico puede hacerse al inicio de la formación de manera más estructurada, pero durante toda la formación deberán existir también estrategias que fomenten la atención, por parte del equipo de formadores, hacia los síntomas de estos problemas, que irán identificándose a lo largo del proceso formativo, especialmente como consecuencia del desarrollo de lazos de confianza entre alumnos en formación y formadores.

Entre las nuevas disposiciones formativas deberá destacarse especialmente el *seguimiento simultáneo y posterior a la formación*. Sucede a veces que la inserción en el espacio formativo constituye la primera experiencia de inserción en una organización (experiencia alejada muchas veces de las vivencias y perspectivas de las personas desfavorecidas); el seguimiento individual o de grupo adquiere especial importancia ya que permite ir percibiendo las dinámicas individuales y colectivas para aproximar entre sí los objetivos y las expectativas de los individuos y de la formación.

Esta intervención deberá tener un cariz psicosocial y utilizar estrategias de *empowerment* o capacitación, promoviendo la implicación y progresiva autonomía de los alumnos en formación en la resolución de sus problemas personales, sociales, de aprendizaje, de integración socioprofesional u otros. Se trata de emprender una acción complementaria o alternativa al componente sociocultural de la formación.

El seguimiento deberá proseguir tras la formación, asumiendo como final deseable del proceso formativo que los alumnos se inserten en el mundo del trabajo. Para tal fin, es necesario prever e implementar estrategias activas de inserción profesional, estrategias estructuradas y tan eficaces como sea posible de contacto con oficinas de empleo y de negociación de colocaciones para los alumnos en formación, así como establecer colaboraciones activas, fundamentalmente con instituciones y empresas locales, que apoyen o bien el desarrollo de la acción formativa, por ejemplo, colaborando en la satisfacción de necesidades básicas, o bien su inserción socioprofesional.

## Itinerario metodológico

Al ser el objeto de este estudio la caracterización de los perfiles emergentes en los protagonistas de la formación vinculados a las disposiciones formativas consideradas idóneas para grupos sociales desfavorecidos, pensamos que presentar la investigación llevada a cabo mediante un estudio de caso podría ayudar a dar una mejor respuesta a las inevitables cuestiones de “qué hacer” y “porqué”.

Pero a la hora de concretar el objetivo del trabajo se planteó el desafío de seleccionar cinco proyectos de formación a partir de un universo de contextos formativos muy diversificados. Es fácil comprender que, incluso en el ámbito del combate contra la exclusión social, ya sea a escala de los objetivos de las personas y sus contextos vitales o a escala de las disposiciones de intervención formativa, los organismos y los proyectos de formación tienen sus propias especificidades. Hechas estas consideraciones, llevamos a cabo una selección que obedeció a un conjunto de criterios definidos con la intención de salvaguardar un cierto grado de diversidad en la realidad a estudiar.

Entre los casos seleccionados debían encontrarse:

- proyectos dirigidos a diferentes tipos de grupos sociales desfavorecidos;
- proyectos que incluyesen diferentes disposiciones aplicadas antes, durante y después de la formación;
- proyectos en los que interviniesen nuevos elementos en el proceso formativo;
- proyectos llevados a cabo en diferentes contextos geográficos;
- proyectos financiados por la Unión Europea.

La selección de los proyectos y de los elementos formativos para los estudios de caso se realizó a partir de la información que se obtuvo en las reuniones mantenidas con los responsables de GICEA (gestores de los programas Ejes Youthstart, Now e Integra), Programa de Intervención Operativa Integrar y Acreditación de Entidades Formadoras del INOFOR, conocedores de la realidad





de la oferta concreta de formación para grupos sociales desfavorecidos.

No se procedió a seleccionar a los entrevistados para el estudio de caso de forma aleatoria, se intentaba combinar una visión de conjunto del proyecto formativo, cifrada normalmente en la figura del coordinador, con una visión más pormenorizada de los profesionales que intervienen en campos más específicos del proceso formativo. Creamos así un guión de entrevista al coordinador de cada uno de los proyectos seleccionados y otro guión de entrevista a cada uno de los diferentes profesionales formativos en estudio.

Los temas de las entrevistas se fijaron a partir de las referencias teóricas definidas y antes expuestas, que habían sido validadas junto a sus protagonistas, tras plantearles una serie determinada de preguntas sugeridas por las particulares lecturas, experiencias y reflexiones de los miembros del equipo. Ya de una forma más precisa, en lo referente al objeto específico de estudio, se intentaba conocer, sobre todo, lo que hacían y pensaban sobre el proceso formativo concreto en el que intervenían. De aquí puede comprenderse que las entrevistas no hayan seguido un modelo completamente abierto sino más bien un modelo semiestructurado con el propósito de “hacer reflexionar a los entrevistados y explorar una cuestión nueva de la que no se ocupan espontáneamente” (Albarelo, et al. 1997, p.110).

## Nuevos perfiles de los protagonistas de la formación

La expansión del concepto de la formación implica la respectiva extensión del equipo formativo, ampliando y diversificando las tipologías de los protagonistas de la formación (Nunes, 2000). De este modo, se hace necesario reconocer los nuevos perfiles de los formadores y otros protagonistas de la formación que trabajen con una perspectiva de desarrollo personal, social y profesional para la integración social y profesional de las personas desfavorecidas.

Se han identificado y analizado algunos casos de innovación en el ámbito de la for-

mación para grupos sociales desfavorecidos, usando para ello la metodología del estudio de caso.

Diseñamos así los perfiles profesionales de estos protagonistas a partir de la metodología utilizada en Portugal por el INOFOR para elaborar las referencias de información por sector de actividad<sup>(1)</sup>

Como categorías de análisis se utilizan fichas de perfil, las actividades realizadas por cada profesional y las competencias necesarias para el desarrollo de las mismas pertenecientes a los tres ámbitos del saber: conocimientos, competencias técnicas y aptitudes sociales. Este conjunto nos permite integrar en la caracterización de los perfiles, los conocimientos teóricos, las competencias ligadas a la práctica profesional y los comportamientos y actitudes respecto a los otros y a su trabajo.

El objetivo de dicha información es servir muy especialmente a los profesionales vinculados a la formación para personas desfavorecidas en el caso de que necesiten utilizar en su trabajo algunas de las disposiciones formativas y/o de los profesionales asociados a ellas en estos proyectos<sup>(2)</sup>.

Presentamos a continuación los perfiles profesionales formativos seleccionados en los diferentes casos de innovación, exponiendo las organizaciones en las que trabajan y sus funciones.

### Animador del Balance de Competencias (ANOP - Asociación Nacional de Oficinas de Proyecto)

El Animador del balance de competencias tiene como función predisponer a los participantes actuando sobre sus estados afectivos, favoreciendo y desarrollando sus niveles de autoestima y autovaloración, así como proporcionar un contexto de seguridad que potencie la capacidad de iniciativa de los alumnos en formación. Debe además realizar un seguimiento y apoyo de los alumnos en formación durante toda la acción formativa, y mantener una presencia que coordine la relación con los restantes elementos del equipo formativo.

El proceso de Balance de Competencias tiene lugar al inicio de la acción formativa y se lleva a cabo en tres fases:

<sup>(1)</sup> - El INOFOR, a través del proyecto “Evolución de las Cualificaciones y Diagnóstico de las Necesidades de Formación” elabora, en el contexto nacional, referencias de información por sector de actividad que exponen y ayudan a comprender la evolución de las cualificaciones, el diagnóstico de las necesidades de formación y la reorientación de la formación profesional; Suleman, F.; Morais, M. F.; Fernandes, M. M. (1999). Estudos Sectoriais Prospectivos. Manual Metodológico. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

<sup>(2)</sup> - Las Fichas de perfil de Animador o animadora del Balance de Competencias, Técnico o técnica de Seguimiento de la Formación en el Trabajo, Mediador o mediadora, Equipo de Desarrollo personal y Social (Psicólogo/a, Técnico/a de Servicio Social y Técnico/a de Desarrollo), e Técnico/a de Inserción en el Mercado de Trabajo están disponibles en la forma descrita en el estudio que sirve de base a este artículo (“Perfis Emergentes de Formação no Contexto da Formação para Grupos Sociais Desfavorecidos” (Perfiles Emergentes de Formación en el Contexto de la Formación para Grupos Sociales Desfavorecidos), INOFOR, 2002).



(1) durante la acogida se comienza por aclarar, junto con el solicitante, la naturaleza de su petición, encuadrando o no su trayectoria profesional; a continuación se le informa sobre el proceso y los procedimientos del Balance de Competencias, así como sobre la Oficina del Proyecto; finalmente se formaliza un contrato de intervención en el que se establecen los objetivos del proceso, así como la definición de los papeles y responsabilidades de los dos protagonistas implicados (persona en formación y animador);

(2) en la siguiente fase se realiza una exploración exhaustiva de la trayectoria formativa, profesional y personal del “aspirante” para detectar sus aptitudes, motivaciones, intereses y valores personales y profesionales;

(3) el resultado de todo este proceso se recoge en unos documentos de síntesis, elaborados por el solicitante en colaboración con el animador, que pretenden sistematizar los aspectos más importantes extraídos de la fase de exploración. Entre estos documentos, el Dossier Personal y Profesional organiza la información sobre la historia personal y profesional del individuo, incluyendo documentos que hacen referencia a los conocimientos y competencias que posee, no reconocidos en un título, y que eventualmente tampoco fueron detectados de partida por el propio solicitante; el Documento de Síntesis integra toda la información generada durante el proceso.

El proceso de Balance de Competencias puede desarrollarse tanto individual como colectivamente. Las sesiones individuales permiten establecer una relación de confianza entre el solicitante y el Animador del Balance de Competencias, así como crear las condiciones necesarias para que el solicitante tome conciencia y profundice sobre aspectos de su pasado y de su vida personal que le lleven a un mayor conocimiento de sí mismo y dominio de sus competencias. Las sesiones colectivas, por otro lado, son fundamentales para el intercambio de experiencias, pensamientos y sentimientos, así como para la formación y consolidación del espíritu de grupo. Podemos decir que se trata de un proceso que se desarrolla (y permite un desarrollo individual) en espiral, en el que la reflexión y síntesis individuales van seguidas de momentos en los que se comparte, se compara y se sintetiza colectivamente, lo que a su vez permite de nuevo la reflexión y síntesis individuales.

### **Técnico de Seguimiento de la Formación en el Trabajo (APSD- Asociación Portuguesa de Solidaridad y Desarrollo)**

Este profesional interviene en todo el proceso formativo, en todas las disposiciones formativas, así como en todos los componentes formativos desarrollados. Con todo, lo esencial de su trabajo se centra en el seguimiento y en la formación sociocultural que se llevan a cabo en el ámbito de esta disposición formativa. Los objetivos del seguimiento son promover el desarrollo de competencias personales y sociales y organizar y evaluar el aprendizaje en el trabajo. Pueden distinguirse dos tipos de seguimiento:

El Seguimiento Psicosocial se realiza en sesiones semanales en grupo, en las que se hace balance de la semana, en términos de “empleabilidad”, orientación y resolución de problemas personales mediante ayuda mutua, se utilizan técnicas e instrumentos de autoconocimiento y de conocimiento del medio ambiente (hacer relación de intereses, historia personal) y de gestión de trayectorias formativas (agenda diaria, instrumentos de orientación y balance de competencias).

Se trabajan los proyectos profesionales y los niveles de empleabilidad de los alumnos en formación, comenzando por tratar temas como la asiduidad, puntualidad y relaciones jerárquicas, para pasar después a las cuestiones concretas de experiencia formativa que vayan surgiendo. Se evalúa y reflexiona sobre la evolución de cada persona en formación, partiendo de las necesidades y dificultades expresadas, sobre todo a través de la “Agenda Semanal”, donde se registra lo sucedido durante la semana, tanto dentro como fuera de los lugares de formación, y de otras técnicas e instrumentos que generan ambientes de confianza y animan a compartir experiencias, principalmente dinámicas de grupo y de ayuda mutua, historias personales, “Dossier evolutivo” etc. Además se realizan sesiones temáticas y visitas de estudio, trabajando de este modo la formación sociocultural.

En el Seguimiento Psicosocial se lleva a cabo también un seguimiento individual de los alumnos, principalmente reconociendo y apoyando tanto la resolución de problemas personales (como salud física, problemas psicológicos ligados al desempleo, al-



teraciones del comportamiento, dificultades para relacionarse, aislamiento) como sociales (recursos financieros insuficientes, alojamiento precario, analfabetismo, regularización de documentos). Muchos de estos problemas se mencionan durante las sesiones en grupo para hacer un "Balance semanal", que acompaña a las reflexiones realizadas sobre las experiencias formativas y vitales.

Existe asimismo un Seguimiento Pedagógico, en el que se trabaja semanalmente con los alumnos en formación, evaluándose las competencias técnicas y de relación que han puesto de manifiesto durante su labor profesional en el puesto de prácticas. Los Técnicos de Seguimiento realizan asimismo un seguimiento semanal de las empresas, estableciendo contactos con los responsables para definir objetivos pedagógicos, examinar el puesto de trabajo, definir el perfil de las competencias por obtener, comprobar la integración de los alumnos en formación, informar sobre incentivos a la contratación, etc...

#### **Mediador (Asociación Cultural O Moinho da Juventude)**

El mediador es en este proyecto el responsable del Seguimiento Psicosocial de los jóvenes, y lleva a cabo su labor trabajando con éstos, con sus familias, con el equipo de formación y con otros protagonistas locales, principalmente en tres esferas distintas. Realiza un seguimiento individual de los jóvenes en las situaciones informales del curso (almuerzos, pausas, tiempo libre), durante las cuales conversa con ellos, profundizando su relación de confianza, e interviene en todas las situaciones en las que éstos necesiten su ayuda (les ayuda a resolver problemas personales, familiares y escolares; les acompaña en los desplazamientos a los servicios locales, y facilita la comunicación y resolución de sus asuntos; contacta con las familias para aclarar dudas o solicita colaboración en los problemas de los jóvenes). El mediador interviene también en actividades de grupo, como debates sobre temas o actividades de expresión plástica en la clase, a través de las cuales conoce en grupo a los alumnos en formación y, cuando es necesario, gestiona los conflictos surgidos entre ellos o esclarece dudas relativas al curso. Por último, garantiza el contacto con el resto del equipo de formadores y con las instituciones locales (cuyo funcionamiento conoce a fondo, para ayudar mejor a los alumnos en formación).

#### **Equipo de Desarrollo Personal y Social (DPS) (CESIS - Centro de Estudios para la Intervención Social)**

El equipo de DPS está implicado en todo el proceso formativo. Uno o varios de sus miembros intervienen tanto en todas las disposiciones formativas como en el aspecto sociocultural de la formación.

El eje de su trabajo se sitúa en las medidas de seguimiento y en la formación sociocultural. Este aspecto, al que denominaremos Desarrollo Personal y Social o Programa de Competencias Sociales y Perspectivas de Futuro, está animado por un psicólogo, por los técnicos sociales y por formadores externos (invitados a tal efecto), a través de sesiones temáticas con un programa de formación de contenidos variados (contrato de formación, derechos y deberes de los alumnos en formación, salud, puericultura, planificación familiar (esta formación se dirige a madres adolescentes), apariencia y cuidados especiales de presentación, acceso a la Renta Mínima Garantizada, acceso al empleo, etc.). El tratamiento de los temas se complementa con un seguimiento de los alumnos en formación durante todo el proceso formativo, pues es esencialmente en las sesiones de grupo donde se crea el ambiente de proximidad entre formadores y alumnos en formación, que permite tener la confianza suficiente para confesar (en grupo o en privado) los problemas específicos, a los que después dará apoyo un seguimiento individualizado.

El seguimiento que se lleva a cabo es básicamente de naturaleza psicosocial y se organiza con vistas a promover el desarrollo de competencias personales y sociales necesarias para la inserción socioprofesional. Se realiza, por un lado, mediante un seguimiento semanal en grupo, en reuniones de "balance semanal" con los alumnos en formación, para evaluar su situación en diferentes esferas (aprendizaje, relaciones interpersonales, grado de satisfacción, adecuación de los contenidos, problemas personales, necesidades básicas, etc.), en un espacio abierto donde se discuten cuestiones que ponen de relieve la adaptabilidad de los alumnos en formación al grupo, al trabajo y a la sociedad. Estas sesiones se constituyen en el momento principal en que surgen y se detectan los problemas de orden personal suscitados por las temáticas abordadas, verbalizándose algunos problemas personales,



en cuya resolución el equipo intenta colaborar, conjuntamente con el o los alumnos en formación implicado(s). Por otro lado, se desarrollan igualmente estrategias de seguimiento individual de los alumnos en formación, tanto en la esfera psicológica (dirigida por el psicólogo, que trabaja las competencias personales y puede ocasionalmente aconsejar u orientar una psicoterapia, fuera del ámbito formativo) como en la esfera social (lo que lleva a cabo la técnico social proporcionándoles información sobre sus derechos y sobre la mejor forma de actuar conforme a ellos) y también en la esfera personal (realizado por el técnico de desarrollo, que apoya en cuestiones familiares, de vivienda, salud y educación de los hijos, etc.). Cualquier persona en formación puede recurrir informalmente a cualquiera de los técnicos para solicitar su apoyo específico, en especial al técnico por el que sienta mayor simpatía; según la naturaleza del problema se decide después, en equipo, qué técnico deberá intervenir en su ayuda.

### **Técnico de Inserción en el Mercado de Trabajo (CRIS - Centro de Recursos para la Inserción Social)**

La misión principal del Técnico de Inserción en el Mercado de Trabajo es colaborar con los alumnos en formación para la resolución de sus problemas, a fin de promover su desarrollo personal y favorecer su aprendizaje en este ámbito, así como prepararlos para los periodos de prácticas, haciendo una evaluación y un seguimiento de su integración socioprofesional. También es competencia suya movilizar y preparar a las empresas para las prácticas profesionales de los alumnos en formación en el CRIS.

El seguimiento de la inserción profesional se lleva a cabo en tres etapas. En primer lugar, el técnico realiza un seguimiento de los alumnos en formación que se inicia con una recogida de información sobre cada uno de ellos durante todo el periodo formativo, conjuntamente con el resto del equipo técnico, en especial con los educadores y monitores técnicos. La información recogida es la base del trabajo de preparación del alumno en formación para la entrevista de presentación en la empresa. Dicha preparación es de carácter informal y consiste esencialmente en una sensibilización para la realidad que va a vivir, reforzando las normas de conducta, valores esenciales en el ámbito del trabajo, la manera de presentarse en

la empresa, cómo debe reaccionar ante las dificultades iniciales de adaptación al trabajo y a las personas (baja producción, acogida eventualmente poco afable por parte de los compañeros...), y simulando entrevistas de empleo. El Técnico de Inserción acompaña al alumno en formación durante el primer día de prácticas si éste no tiene la autonomía suficiente para hacerlo solo.

Este técnico lleva a cabo también un seguimiento de las empresas, que consiste en visitar regularmente aquéllas que se dispongan a recibir practicantes, e intenta obtener la mayor información posible sobre su modo de funcionamiento, sistema de producción, cultura organizativa, ambiente de trabajo, etc. Trata de establecer relaciones de confianza con los empresarios, adaptando sus argumentos y lenguaje a cada situación. A partir de una bolsa de empresas constituida a través de conocimientos informales y con frecuencia a través de otros empresarios, y tras realizar las visitas, selecciona exclusivamente las que muestran un auténtico interés por el empleo e inserción profesional de estos jóvenes. Establece protocolos de prácticas con las empresas, de duración variable (generalmente 3 meses), durante la cual el CRIS debe llevar a cabo el seguimiento y la evaluación. Estas prácticas no son remuneradas; pero si la empresa obtiene un lucro con el trabajo del joven, se incentiva la retribución pecuniaria de éste, aunque sin exigencia alguna al respecto.

Por último, el seguimiento de las prácticas se realiza de manera informal y ocasional. El técnico interviene sólo cuando surgen problemas, evitando sobrecargar a los empresarios de las pequeñas y medianas empresas con instrumentos de evaluación, convencido de que esto puede ser contraproducente. La evaluación final del periodo de prácticas consiste en cumplimentar una ficha de evaluación con indicadores para evaluar la ejecución de dichas prácticas. El CRIS utiliza la misma ficha en los casos en que se produce una integración directa en el mercado de trabajo. Con frecuencia, el empresario propone la contratación del joven antes del final de las prácticas. El seguimiento termina cuando se firma el contrato de trabajo. El proceso puede reabrirse en cualquier momento, pudiendo el ex-alumno solicitar al CRIS un nuevo puesto de trabajo.





## Conclusiones

Las disposiciones que se realizan al comienzo de la formación (difusión y captación, selección, acogida, orientación vocacional o profesional, balance de competencias) y aquellas que se realizan durante y después de la misma (diagnóstico de necesidades básicas, seguimiento y evaluación de los alumnos y de las acciones formativas) parecen constituir elementos fundamentales de las prácticas formativas de los proyectos estudiados que se dirigen a grupos sociales desfavorecidos.

Entre las diferentes disposiciones, el seguimiento de la formación tiene especial importancia. Dicha medida se ha revelado esencial para el trabajo con personas desfavorecidas y, a pesar de las diversas metodologías utilizadas, puede llegarse a un consenso en cuanto a sus objetivos, que son, entre otros, los siguientes:

- (re)activar competencias a partir de los conocimientos de los destinatarios;
- establecer una relación empática, partiendo de una consideración global de la persona;
- desarrollarse en unas ocasiones de forma individual y en otras en grupo (seguimiento mixto);
- desarrollarse mediante métodos activos, principalmente metodologías de proyecto;
- movilizar y gestionar los recursos del entorno laboral del grupo: principalmente otros técnicos que trabajen en áreas diferentes, y/o entidades similares que ayuden a resolver las necesidades básicas que se hayan detectado, y también entidades que den empleo o acogida a practicantes, etc.

A pesar de estar implicados en disposiciones más transversales, la responsabilidad de los profesionales estudiados tan sólo abarca el desarrollo prioritario de escasas disposiciones formativas. Este hecho pone de relieve que la necesidad de aplicar y desarrollar nuevas disposiciones formativas explica el rápido surgimiento de estos nuevos profesionales formativos. Asimismo, en los contextos observados de formación para grupos sociales desfavorecidos demostró ser fundamental el itinerario *nuevas necesidades formativas* †

## *nuevas formas de organizar la formación † nuevas profesionales formativos.*

Creemos que los profesionales formativos seleccionados y analizados son perfiles con futuro, que tienden a consolidarse como necesidades reales en este terreno.

Al observar y describir cada uno de estos perfiles hemos ido inevitablemente más allá de los profesionales centrados en competencias especializadas, llegando a un nivel de mayor polivalencia y flexibilidad, tanto de los profesionales aislados como de los equipos por ellos constituidos. Del mismo modo, es difícil asumir ya las formaciones escolares/profesionales de base como capital principal de competencias profesionales, sino que se contemplan también las competencias adquiridas con la experiencia vital. Entre todas ellas, destaca la importancia fundamental de las competencias sociales y de relación.

### “Técnicas” sociales y de relación

- Mostrar agrado y compromiso psico-afectivo en el desempeño de sus funciones.
- Mostrar competencias comunicativas.
- Demostrar capacidad de adaptación a las situaciones y a los individuos.
- Demostrar creatividad e iniciativa en la resolución de situaciones.
- Demostrar capacidades reflexivas y de autocrítica, sobre su persona y su trabajo.
- Demostrar capacidad para establecer relaciones interpersonales empáticas.
- Demostrar capacidad de trabajo en equipo, de aceptar otras ideas e integrarlas en la búsqueda de estrategias para solucionar los problemas que surjan.
- Demostrar confianza y autonomía en la ejecución de sus tareas.
- Demostrar sensibilidad y apertura hacia problemas sociales locales y nacionales.
- Mostrar curiosidad general.
- Mostrar capacidad de diálogo y de relación con los responsables de las empresas.



□ Mostrar cualidades personales como: idealismo, valores de solidaridad, constancia, persuasión, paciencia.

Es importante sobre todo, comprender a los grupos con los que se trabaja y los problemas con ellos asociados, según el modelo del *empowerment* o capacitación.

Habrà asimismo no sólo que prestar atención a estas figuras profesionales, que es necesario continuar y difundir, sino también mantenerse atento al desarrollo de nuevas prácticas y de nuevas medidas complementarias a los procesos formativos y a su seguimiento, a la aparición de nuevos perfiles profesionales que den respuesta a las necesidades de la realidad social, sobre todo en contextos de exclusión social donde las dificultades en la resolución de problemas exigen respuestas eficaces y urgentes. Bajo esta perspectiva, debe prestarse gran atención a las prácticas y reflexiones llevadas a cabo por entidades privadas, particularmente por organizaciones no gubernamentales que, como comprobamos con este estudio, tienen “margen de maniobra” para crear e implementar estrategias y metodologías a la medida de las necesidades percibidas en el terreno. De este modo debe darse alta prioridad al diálogo profundo y permanente entre las intervenciones del Estado y las intervenciones de las asociaciones que surgen en la sociedad civil como respuesta a las necesidades formativas de los diferentes grupos socialmente excluidos. Este estudio pretende también perseguir ese objetivo y su resultado efectivo es la reflexión conjunta efectuada entre todos los colaboradores, que potencia la si-

nergia de las tareas y atribuciones de cada entidad: el INOFOR, como Instituto público de investigación sobre formación profesional, y los restantes colaboradores, nacionales e internacionales, con amplia experiencia en el terreno y en la reflexión sobre sus prácticas.

En este sentido, estaba clara para nosotros la necesidad de que las entidades privadas, aún manteniendo su autonomía en la selección y desarrollo de nuevas metodologías, pudieran beneficiarse de apoyos a más largo plazo, más allá de la financiación por la UE, con vistas a reducir la escasa o incluso nula continuidad de sus acciones y la inestabilidad de sus cuerpos técnicos, con la consiguiente pérdida de experiencia organizativa y técnica adquirida. Por otro lado, es asimismo muy importante que los organismos públicos como el INOFOR presten atención al diálogo permanente con estos promotores y realicen una reflexión conjunta con quienes, por estar muy próximos a la práctica, pueden contribuir de manera importante con buenas prácticas, que a continuación pueden difundirse.

Finalmente, hay que señalar que este diálogo reflexivo y práctico comienza ya a ser una realidad. De hecho, las iniciativas oficiales más recientes, que pretenden mejorar algunas de las deficiencias antes indicadas, están aplicando ya a la realidad algunas experiencias y reflexiones procedentes del trabajo de pequeñas organizaciones privadas<sup>(3)</sup>. Dicho diálogo no puede dejar de ser provechoso y redundará en beneficio de los grupos sociales desfavorecidos.

#### Bibliografía

**Albarelo, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J. P.;** Ma-roy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**Benavente, A.** (Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Bruto da Costa, A.** (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M.** (1974). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. París: Presses Universitaires de París.

**Capucha, L.** (Coord.) (1998). *Grupos Desfavorecidos Face ao Emprego. Tipologias e Quadro Básico de Medidas Recomendáveis*. Lisboa: Observatorio de Empleo y Formación Profesional.

**Castro, J. L.** (2000). Seminario 3 - Educação, formação e inserção: contextos, investimentos e expectativas para os públicos de baixa escolaridade. En INOFOR (Org.) *Desenvolvimento de Competências, competitividade e cidadania; actas do Seminário*. Lisboa: Instituto para la Innovación en la Formación.

**Cedefop** (2000) Panorama. AGORA - IV. *Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas. Hacia una plataforma formativa mínima*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

**Cruz, J. V. P.** (1998). *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Sílabo.

**Ferreira de Almeida, J.; Capucha, L.; Firmino**

<sup>(3)</sup> Mencionaremos como ejemplo, sin menoscabo de otros muchos, los Cursos de Educación y Formación de Adultos desarrollados por la ANEFA, que contemplan un proceso inicial de reconocimiento y validación de competencias previas, y en cuyo equipo técnico figura un Mediador o una Mediadora.



**da Costa, A.; Machado, F. L.; Nicolau, I.; Reis, E.** (1992). *Exclusão Social. Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta.

**Imaginário, L.** (Coord.) (1997). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatorio de Empleo y Formación Profesional

**Imaginário, L.** (1998). Problemas de Inserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados. *Sociedade e Trabalho*, nº 2, marzo / 98, 22-31.

**INOFOR** (1998). *Guia de Apoio ao Utilizador - Acreditação de Entidades Formadoras*. Lisboa: Instituto para la Innovación en la Formación.

**Lopes, H.** (Coord.) (1998). *Aplicação de Metodologias de Formação para Adultos Pouco Escolarizados. Relatório Final (Reservado)*. Lisboa: DINÂMIA/ISCTE

**MTS/DE** (1998). *Quadro de Pessoal, 1996*. Lisboa: Ministerio de Trabajo y de Solidaridad / Departamento de Estadística.

**Nunes, L. A.** (2000). Workshop 3 - Educação, formação e inserção: contextos, investimentos e expectativas para os públicos de baixa escolaridade. En INOFOR (Org.) *Desenvolvimento de Competências, Competitividade e Cidadania: actas do Seminário*. Lisboa: Instituto para la Innovación en la Formación.

**OCDE** (1997). *Education at a Glance. OECD indicators - 1997*. París: OCDE/ Centre for Educational Research and Innovation.

**Steedman, H.** (2000). Hacia una plataforma formativa mínima. En: Cedefop (Org.) *Panorama. AGORA - IV. Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas. Hacia una plataforma formativa mínima*, (p. 37-42). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

**Suleman, F.; Morais, M. F.; Fernandes, M. M.** (1999). *Estudos Sectoriais Prospectivos. Manual Metodológico*. Lisboa: Instituto para la Innovación en la Formación