

La transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa

Jordi Planas i Coll

Situación del contexto social de los proyectos piloto de la Comunidad Económica Europea (CEE). Se analizan el contexto y los puntos del proyecto y sus resultados. También se enuncian las claves que el equipo coordinador consideró claves para su programa de acción. Se proponen las líneas de trabajo de la segunda fase del proyecto piloto.

Comunidad Económica Europea, formación ocupacional, relación escuela-sociedad

En este artículo intentaré explicar lo más claramente posible en que consiste este programa dejando las críticas y valoraciones, por razón de espacio y orden, para eventuales artículos posteriores y en manos del lector.

En 1976 la reunión de ministros de educación de los países de la CEE decidió la implantación a nivel comunitario de un programa de acción «Tránsito de la escuela a la vida activa» (1). La primera etapa de este programa finalizó en 1982, dando comienzo la segunda en 1983.

EL CONTEXTO SOCIAL

Cada año dejan la escuela, en los países de la Comunidad Europea, cerca de 4.000.000 de jóvenes.

En la época de expansión económica era casi automática la inserción social de los jóvenes al dejar la escuela a través del trabajo en una empresa como forma garantizada de inserción social.

Hoy esto ya no ocurre de manera generalizada ni tan automática. Por un lado el paro juvenil, dentro de una situación general de crisis económica, aumenta más que proporcionalmente respecto al paro en general y, por otro, el período de inactividad o de inestabilidad en el trabajo después de dejar la escuela se va ampliando para grandes sectores de jóvenes.

De los 12 millones de parados que se contabilizaban en el año 1981 en la CEE, más del 4,5% eran menores de 25 años (2). Evidentemente la situación varía de un estado miembro a otro, pero en conjunto mientras el paro en los adultos oscila alrededor del 11% el de los jóvenes supera el 20%. Mientras que en la CEE los jóvenes no representan más que el 20% de la Población Activa total, constituyen en cambio cerca del 40% del paro total registrado. Añadamos a ello que en muchos casos sólo quedan disponibles para los jóvenes las ocupaciones en que el empleo es menos seguro y las posibilidades de promoción menos numerosas (3).

Pero más allá de los aspectos cuantitativos, en esta situación hay que contemplar también los cualitativos.

LA TRASCENDENCIA DEL PARO O DE LA OCUPACIÓN PRECARIA EN GRUPOS DE EDAD JOVEN

Aunque podríamos considerar que los jóvenes, por el hecho de serlo y al no tener responsabilidades familiares, sufren menos de forma individual la situación de desocupación y que tienen todo el futuro por delante, es precisamente este hecho, el detener todo el futuro por delante, el que hace especialmente graves las consecuencias de su desocupación.

El paro juvenil es en gran parte un paro en búsqueda de primera ocupación, o sin haber tenido una ocupación estable, y se produce en la edad en que la persona se debe plantear su inserción social autónoma que caracterizará su vida adulta.

El hecho de que la sociedad adulta se muestre incapaz para absorber a amplios sectores juveniles, puede

tener repercusiones de cara al futuro de nuestra sociedad.

La no integración de estos jóvenes puede tener graves consecuencias de desinserción y desarraigo, que precisamente por la edad de los afectados puede pervivir durante mucho tiempo.

LOS DISTINTOS TIPOS DE JÓVENES Y COMO SE VEN AFECTADOS POR ESTE PROBLEMA

Este hecho no afecta de manera uniforme a todos los jóvenes, dado que éstos no son un conjunto homogéneo. Según su clase social, según su sexo, según el lugar en que viven y los estudios que hayan realizado, los problemas que deberán afrontar en su inserción en la vida adulta serán distintos y más o menos graves.

De todos modos, los jóvenes en su conjunto se caracterizan por ser un grupo unido por la transición a la vida adulta, hoy fuertemente marcada por la falta de perspectivas que se le ofrece y la desorientación que les provoca esta marginación de una sociedad que es casi exclusivamente adulta.

No todos los jóvenes acaban sufriendo el paro pero todos o casi todos son conscientes de la amenaza del paro y la desocupación.

LOS CAMBIOS PSICOLÓGICO-CULTURALES.

El creciente paro juvenil con la incertidumbre y la falta de expectativas que comporta, está provocando o, en cualquier caso, va acompañado de importantes cambios en las actitudes de los jóvenes respecto a la escuela, a su futuro en general y al trabajo en particular.

Aunque en este tema se ha trabajado poco, si se pueden señalar algunos rasgos de estos cambios de actitud. Los más importantes para el tema que nos ocupa son los siguientes:

- no rechazan el trabajo pero lo desacralizan, y
- ponen en tela de juicio nuestra cultura; quieren otra menos elitista y menos sofisticada (4).

Si bien es todavía difícil interpretar estos cambios, quizá es importante destacar que en este marco la inserción social no se reduce a la inserción profesional.

Una vez situado, aunque de forma esquemática, el contexto social de los proyectos piloto de la CEE vayamos a ver su historia y sus resultados.

LOS «PROYECTOS DE TRANSICIÓN»

En un contexto parecido, aunque menos grave, en el año 1976 el Comité de Educación de la CEE acordó dar una importancia primordial al tema de «Transición escuela-vida activa». Sus esfuerzos se plasmaron a finales del mismo 1976 en la Resolución del Consejo, y de los Ministros de Educación en su seno, referente a las medidas a tomar con el fin de mejorar la preparación de los jóvenes para la vida de trabajo y para facilitar su transición de la escuela a la vida activa.

La principal iniciativa a la que apuntaba esta resolución ha sido el desarrollo de un programa de acción experimental con 28 proyectos aprobados en un principio, que luego comprendían el triple de subproyectos autónomos o distintos, o sea, unos ochenta. La duración de este primer programa ha sido de cinco años: 77/82.

Este primer programa experimental de la CEE se centró en seis temas prioritarios que debían ser asumidos total o parcialmente como propios por cada uno de los proyectos, con el objetivo de proporcionar bases de evaluación y de desarrollo de las políticas nacionales referentes a los mismos. Se trata de los siguientes puntos:

«a) exigencias de instrucción y formación de los jóvenes que después de haber abandonado la escuela

Tabla 1					
TIPOLOGÍA DE LOS PROYECTOS EN LOS PAISES CEE 1.ª ETAPA					
Temática País	a y b	c)	d)	e)	f)
Bélgica	—	1	—	1	—
Dinamarca	5	—	—	1	1
Alemania	1	2	2	—	1
Francia	10	—	1	—	4
Irlanda	1	—	1	1	—
Italia	5	—	4	7	2
Luxemburgo	1	—	—	—	—
Holanda	—	—	—	5	—
Reino Unido	2	3	—	1	1

tienen dificultad para encontrar y mantener un puesto de trabajo, que les satisfaga y les ofrezca posibilidades de realización personal, así como las medidas apropiadas para obviar tal dificultad;

b) problemas a consecuencia de la escasez de motivación de muchos jóvenes en relación con la instrucción y el trabajo y medidas que se pueden adoptar para provocar su interés y participación;

c) elaboración y puesta a punto de acciones específicas dirigidas a:

— garantizar a las muchachas igualdad de oportunidades en lo que concierne a la instrucción,

— asistir a los jóvenes emigrantes,

— promover acciones adecuadas para determinadas categorías que presentan problemas específicos, como los jóvenes disminuidos físicos y mentales;

d) realización de un proceso continuo de orientación escolar y profesional centrado principalmente en períodos en que se deban realizar opciones decisivas, que comprendan los últimos años del período de la escuela obligatoria y el período de la formación no obligatoria; se prestará especial atención a la cooperación entre responsables de la enseñanza, de la orientación, de la formación y de la ocupación;

e) mejora de la formación profesional en los últimos años del período de la enseñanza obligatoria y el período de la formación no obligatoria, en especial mediante la cooperación entre el sector de la instrucción y el del trabajo;

f) promover actuaciones y medidas dirigidas a mejorar la formación inicial y permanente de los enseñantes, a fin de que puedan preparar mejor a los jóvenes para la vida activa» (5) (Ver Tabla 1).

Estos proyectos se realizarán mediante un proceso de «innovación- difusión» (6) donde la experimentación se llevó a cabo en forma de proyectos piloto cuya finalidad era la de difundir y generalizar las innovaciones exitosas.

Para ello se establecieron una serie de redes de intercambio y difusión y un equipo central de coordinación y evaluación, con unas características, a mi entender, bastante inteligentes y que no tenemos espacio para describir, pero que están recogidas en el documento de balance final de esta etapa (7).

En el citado documento de balance final se recogen también las principales conclusiones del programa experimental respecto a cada uno de los temas abordados y mencionados anteriormente. Por razones de espacio, no podremos tratarlos en este artículo, aunque ofrecen tema para muchos otros. Me limitaré, pues, a enunciarlos y a señalar las enseñanzas que el equipo coordinador central consideró claves para la continuación del programa de acción. Luego recogeré las líneas de trabajo de la segunda etapa que, en sí mismas, recogen la experiencia de la primera.

Cuatro han sido las grandes conclusiones de la experiencia de la primera fase de estos proyectos piloto o, mejor dicho, las condiciones, mínimas quizá, para el éxito de las actuaciones encaminadas a facilitar la transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa (8):

— Hay que vincularlas a un medio territorial concreto en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Esta conclusión se ha traducido, en la segunda fase, en la exigencia de definir cada uno de los proyectos en lo que se llama genéricamente un distrito.

— Hay que superar, aunque partamos de la escuela o del sistema educativo, la lógica de las políticas separadas. Ante el tema de la inserción profesional y social de los jóvenes, se ha intentado dar respuestas más o menos parciales desde múltiples áreas de decisión política (cultura, trabajo, enseñanza, juventud, sanidad, justicia... etc.).

Ello configura una panorámica en la que los múltiples centros de decisión abordan sólo un aspecto del tema y nunca al joven como un todo; además, se hace, a menudo, de forma descoordinada y con recursos muy escasos y evidentemente divididos.

Esta conclusión, en la segunda fase, se ha traducido en la exigencia de la constitución de un consejo social, con la intervención de distintas administraciones y fuerzas sociales presentes en un territorio, para cada uno de los proyectos.

— Hay que superar la abstracción que implica el concepto de joven, para poder responder a las necesidades distintas de los distintos jóvenes, de manera compensatoria. Esto se ha traducido, en la segunda fase, en flexibilidad respecto a la cantidad y el tipo de recursos, y a las actitudes y actuaciones con los distintos grupos de jóvenes, como veremos más adelante.

— Hay que establecer instrumentos de trasvase difusión de la experimentación y sobre todo, su traducción

o reflejo en la política educativa y escolar «normal».

Esto se ha traducido en la segunda fase de los proyectos piloto en la exigencia de la presencia de un miembro cualificado de la administración, cuya función consiste en traducir los resultados en iniciativas políticas e institucionales dentro del régimen habitual.

Los demás resultados se podrían englobar en las siguientes áreas, que, como he dicho antes, me limitaré a enunciar:

- el planteamiento más sistemático de una educación para la transición, con referencias a su contexto, su contenido y su metodología,
- la orientación escolar y profesional de los jóvenes en proceso de transición,
- la evaluación y atribuciones de los títulos en el proceso de transición,
- la formación de los enseñantes,
- la participación en la colectividad local y
- un planteamiento coordinado de la transición.

Pero veamos, para terminar, cuáles son las líneas de trabajo propuestas en la segunda fase de «Proyectos piloto» iniciada en 1983 pues nos servirán para entender mejor tanto los resultados de la primera fase, como las perspectivas de la CEE en este programa de acción.

— Los proyectos de esta segunda fase, teniendo también como finalidad última la de impulsar las políticas de cada uno de los estados miembros, girarán en torno a los siguientes puntos: (9)

«a) utilización del entorno extraescolar en tanto que medio de enseñanza, permitiendo, tanto a los jóvenes como a los enseñantes, la experiencia del mundo del trabajo, la comprensión de los mecanismos sociales y la práctica de sus capacidades en relación con la vida o con carácter social.

b) participación de adultos, incluidos padres, empresarios y sindicalistas, en actividades desarrolladas en la escuela, con vistas a aumentar la comprensión del papel de los establecimientos educativos y de ayudar a las escuelas en su tarea de preparación de los jóvenes para la vida adulta. A esto hay que añadir un diálogo permanente con una serie de grupos sociales, incluidos los padres y los «partenaires» sociales, teniendo como objeto el papel de las escuelas, con la finalidad de que los jóvenes adquieran los conocimientos y las capacidades básicas para enfrentarse con la vida adulta.

c) un método coordinado para proporcionar informaciones y orientación sobre las posibilidades ofrecidas a los jóvenes después de su escolarización; desarrollo de una orientación sistemática de los jóvenes, del grupo de edad comprendida entre los 14 y los 18 años, sobre las futuras oportunidades profesionales, así como las posibilidades de educación y de formación complementaria.

d) desarrollo de la cooperación práctica entre responsables de la educación, «agencias de ocupación» y servicios sociales, así como con otros organismos que actúen en este sector, con el fin de asegurar: una experiencia directa de trabajo, una experiencia simulada de trabajo con la ayuda de la industria, del mismo modo que experiencias de trabajo en organismos locales, y la utilización en general del medio local como medio de enseñanza.

e) desarrollo de sistemas de certificación o de unidades de valor, suficientemente elásticas, para admitir toda la variedad de experiencias cuya adquisición es importante en la etapa de transición comprendida la experiencia adquirida de manera formal o informal en un medio extraescolar.

f) desarrollo de cursos de formación permanente y elaboración de políticas de personal destinadas a permitir al personal docente adaptarse, tanto individual como colectivamente, a las nuevas prestaciones que se le exigirán, e instauración de una cooperación con el personal de organismos de instrucción postescolar, así como con el de la industria, el comercio o la agricultura».

Esta es, a grandes rasgos, la información que, a mi entender, nos puede permitir hacernos una idea de lo que son los proyectos «transición» de la CEE, presentada con la única finalidad de que actúe como aperitivo.

Soy consciente de que no he tratado un punto clave: el problema de la transición de la escuela a la vida activa o a la vida adulta no es sólo, ni principalmente, un problema escolar (de nuevo el espacio). Estoy de acuerdo y esta apreciación es compartida por los informes de la CEE.

«El paro juvenil no puede seguir siendo imputado únicamente al fracaso de la transición entre la escuela y la vida activa,... La solución se debe buscar, sobre todo, en estrategias más ambiciosas de reactivación de la economía y del empleo» (10). Pero, puesto que estamos dentro del sistema educativo no estaría de más que aportáramos

nuestro esfuerzo, en colaboración con el resto de la administración y el conjunto de fuerzas sociales, y evitásemos utilizar la evidencia del párrafo anterior para mantenernos alejados de lo que preocupa gravemente a nuestra sociedad en general, y a nuestros estudiantes en particular, pues se trata de su futuro.

-
- | | |
|------|---|
| (1) | Boletín de la CEE, Suplemento 12/46. |
| (2) | — Se consideran estadísticamente jóvenes los menores de 25 años.
— El paro se contabiliza a partir de los que piden trabajo, no del conjunto de la población. Por este motivo se descuentan los inactivos: % estudiantes, mili, etc... |
| (3) | Fuente: «La promotion de l'emploi des jeunes» (Comunicación de la Comisión al Consejo) COM (83) 211 final. Bruselas, 1983. |
| (4) | Ver bibliografía.
Una traducción al castellano de este informe ha sido publicada recientemente en «Revista de Estudios de Juventud», ver bibliografía. |
| (5) | Boletín de la CEE. Suplemento 12/76. |
| (6) | Ver bibliografía. |
| (7) | Relazione finale sul programa. Parte A: V/286/83-IT, enero 1983. |
| (8) | Ver el capítulo «De la escuela a la vida activa: el primer programa de acción de las Comunidades Europeas referentes a esta etapa de transición de los jóvenes» escrito por WELBERS, G., coordinador General de este programa en el libro colectivo, ver bibliografía. |
| (9) | Resolution du Conseil, 12 juillet 1982. Journal Officiel 28 juillet 1982.
La CEE no tiene competencias supranacionales en el terreno de la educación por ello, el fin último de los programas comunitarios es influir en todas y cada una de las políticas nacionales. |
| (10) | «La promotion de l'emploi des jeunes», op. cit. |
-

(4) SCHWART, B. «L'insertion professionnelle et sociale des jeunes». La Documentation Française, París 1982.

«Revista de Estudios de Juventud», nº 14, Junio 1984. D.G. de la Juventud. Ministerio de Cultura.

(6) FIGUERA, J.R. «Las reformas educativas como proceso deInnovación-difusión». Zona Abierta nº 29, 4º trimestre 1983.

(8) WELBERS, G., «Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación». ICE de la UAB, Barcelona, 1984.