

La inserción profesional y social de los jóvenes está determinada por un complejo proceso, en el que intervienen los estudios, el trabajo, la vida familiar privada y la vida social. Se aportan datos sobre la relación, el tránsito de la escuela a la formación y a la transición de la escuela al trabajo.

Orientación Escolar y Profesional, relación escuela-trabajo

La transición de la escuela a la vida activa es el resultado de combinar una autoimagen con unos recursos personales y unas oportunidades sociales para hacerla realidad. La escuela puede intervenir en los dos primeros aspectos pero no en el de las oportunidades sociales que se definen fuera de ella, este es un hecho que hay que tener muy presente al hablar de orientación.

LA ORIENTACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

Durante su paso por la escuela, los niños y jóvenes se van creando la imagen de aquello a lo que pueden aspirar «cuando sean mayores». La autoimagen se va construyendo desde la más tierna infancia y también los recursos para hacerla realidad.

La construcción de dichas expectativas no es competencia exclusiva de la escuela; familia, grupo de iguales y el medio en general juegan también un papel importante. Pero la escuela es la institución social encargada de medir, de manera «objetiva» las capacidades de los individuos, además en un momento decisivo del desarrollo de su personalidad.

En este sentido el impacto de los «éxitos» o «fracasos» escolares superan ampliamente el marco escolar y pueden ser vividos como premonición de éxito o fracaso laboral.

La escuela contribuye a la consolidación, ampliación o autorrestricción de las expectativas de sus estudiantes al plantearse su propio futuro como adultos. La escuela, en su tarea orientadora, es una fábrica de expectativas; las consolida y las hace crecer o menguar; las produce en abundancia y en un amplio abanico (G. Franchi, 1988).

En el aspecto de la producción de expectativas nuestro sistema escolar está en expansión, es más, produce más expectativas de las que el sistema social (especialmente el mercado de trabajo) está dispuesto a satisfacer.

Pero la escuela que dispone de una capacidad notable para producir expectativas, dispone de menos recursos para proporcionar los recursos técnicos para satisfacerlas y es incapaz de garantizar que la sociedad las satisfaga.

Este desfase entre expectativas creadas por la escuela, recursos «técnicos» reales para satisfacerlas y, sobre todo, capacidad de la sociedad para «absorberlas», existe y, probablemente, crecerá.

La creciente democratización de las expectativas generadas por la escuela en contraste con la escasez de las oportunidades sociales de satisfacerlas, hace del sistema escolar, al que le queda mucho para ser democrático, un sistema más democrático en la producción de expectativas que la sociedad que debería satisfacerlas. Es por ello que a mi entender deberían rechazarse aquellas opciones de orientación que ante tal dialéctica propone la restricción de expectativas a través de afirmaciones del tipo: «*sobran ingenieros y faltan paletas!*».

Opciones de este tipo son, a mi entender, políticamente muy difíciles de realizar en una sociedad democrática, técnicamente inciertas y socialmente injustas.

Por el contrario, hay que buscar una solución política extraescolar de ajuste «a la alza» de este conflicto, basada en la utilización social de la educación. Como dice H. Levin (1985): «*en el pasado la discusión entre*

educación y productividad estaba enfocada únicamente hacia un aumento constante de la educación de la gente y no en la utilización de esta educación. Hay que hacer un cambio en el análisis porque hoy, en vez de hablar de sobreeducación, se debe hablar de subutilización de la educación en nuestra sociedad, en gran parte atribuible a los sistemas tradicionales de gestión y control capitalistas».

Sirvan estas afirmaciones como premisa del desarrollo del tema de este artículo que consiste en analizar qué tipo de necesidades crea el sistema social y qué recursos debe proporcionar la escuela para facilitar a los jóvenes su inserción profesional y social en esta sociedad.

Si la primera premisa consiste en rechazar la lógica de la «orientación a la baja», la segunda es considerar la orientación para la transición como una orientación que se inicia con la escolaridad (1) y está totalmente integrada en ella, adquiriendo un carácter permanente y preventivo. Hay que abandonar la orientación post-mortem, al final de los ciclos escolares y dirigida a los «problemáticos»; esta orientación tiene carácter terapéutico y poco eficaz, pues espera que la gente tenga muchos problemas para intentar resolverse. Una buena orientación no debería centrarse en «los alumnos problemáticos» y en los momentos terminales sino actuar de manera regular sobre todos los estudiantes a modo de «medicina preventiva» incorporada a la «alimentación cotidiana».

Por último, hay que tener muy presente en la orientación formativa, para lo que sea, que están aumentando las componentes y los escenarios formativos. Se presentan cinco grandes componentes de los itinerarios formativos (muchas de ellas presentes desde la educación preescolar) (J. Planas, 1989): la formación reglada; la formación no reglada pero formal (los cursillos); las experiencias laborales; las «experiencias vitales significativas» (asociacionismo de todo tipo, colonias y campos de trabajo, viajes e intercambios, emisoras locales de radio y TV, etc.) caracterizadas por adquirir un peso cada día mayor en el background formativo personal pero de difícil identificación formal; y consumo cultural.

La presencia de las distintas componentes formativas en los itinerarios de los jóvenes está creciendo mucho aunque de manera desigual en los itinerarios formativos de los niños y jóvenes; ello plantea una dificultad adicional a los jóvenes en transición, que consiste en dar coherencia y «vendibilidad», a estas componentes formativas que, por el momento, se presentan inconexas.

EL CONTENIDO DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN

El concepto de transición

La inserción profesional y social de los jóvenes una vez abandonada la enseñanza obligatoria consiste hoy en un proceso largo, poco previsible en particular y nada lineal.

Este proceso está compuesto, como mínimo, de cuatro componentes: los estudios, el trabajo, la vida familiar-privada y la vida social, cuyas posibles combinaciones configuran lo que llamamos «itinerarios de transición» (Casal, Masjuan, Planas, 1988 y 1989). Difícilmente entenderemos el paso desde la escuela a la vida adulta y laboral si analizamos sólo uno de estos aspectos y no la combinación o combinaciones sucesivas de todos ellos en la vida de los jóvenes.

En este artículo, por motivos prácticos, me centraré en los aspectos escolar y profesional, a pesar de recordar que, si queremos que sea real y útil la preparación de los jóvenes para esta transición, debemos contemplar los cuatro aspectos. Desde la escuela deberían proporcionarse instrumentos (conocimientos, capacidades y actitudes) que faciliten a los jóvenes la definición de sus objetivos sociales y les ayudaran a «pilotar» o «gestionar» su proceso de transición desde todas sus componentes.

Ni que decir tiene que el tema no es responsabilidad exclusiva de la escuela sino de la sociedad entera, pero ello no permite obviar que la escolaridad es la experiencia extrafamiliar más importante, para todos los jóvenes, anterior a la transición.

Escuela y transición

Por motivos prácticos seccionaremos el proceso global de transición en los cuatro componentes antes señalados y abordaremos dos de las cuatro transiciones: la de la escuela a la formación y la de la escuela al trabajo; e

intentaremos señalar cuáles son las «necesidades básicas» de los jóvenes en cada una de estas esferas y apuntar las respuestas del sistema escolar.

DE LA ESCUELA A LA FORMACIÓN

Uno de los problemas «típicos» que se plantean los adolescentes y sus familias al finalizar la enseñanza obligatoria es el de continuar o no «estudios» y, en caso afirmativo, cuáles.

Dentro de la óptica de la transición este tema se complica, pues el currículum formativo debe verse con una perspectiva más amplia y a más largo plazo. Los itinerarios formativos reales son hoy el resultado de la combinación de la educación reglada (a menudo con abandonos y reingresos, con ciclos finalizados o no), con la no reglada (cursos y cursillos sin valor académico); de la educación formal con la no formal (iniciativas de todo tipo, asociacionismo, viajes, lecturas, intercambio de experiencias, etc.) y todo ello combinado con experiencias laborales de diversa naturaleza e intensidad (Franchi 1988; Casal, Masjuan y Planas, 1989; Planas 1988).

La mejor preparación-orientación desde la escuela para continuar estudiando, formándose y aprendiendo, consistiría en facilitar el conjunto de recursos e información para «gestionar» el propio proceso formativo en todas sus componentes y que tiende a alargarse toda la vida.

Frente a ello, el actual Sistema Educativo está organizado de tal manera que domina la lógica de los niveles superiores sobre los inferiores desde la Universidad para atrás y no se considera otra formación que la escolar. Según esta lógica, el Bachillerato está organizado siguiendo el modelo universitario donde lo importante es la «ciencia» en forma de «materias» construidas como licenciaturas en pequeño. El alumno debe adaptarse a esta «ciencia» y a sus formas académicas o «señal de que no sirve para estudiar». El Bachillerato (más o menos reformado), a su vez, impone esta lógica al último ciclo de la enseñanza obligatoria y la Formación Profesional es para «los que no sirven para estudiar».

Según esta lógica el conjunto de la población escolar concentra de manera casi exclusiva los esfuerzos formativos desde los once años en prepararse para ir a la Universidad, a pesar de que un 80 % no se matriculará jamás en ella y que cuando los que se matriculen ingresen en ella se les dirá de manera repetida que «van muy mal preparados».

En la práctica mejor o peor, la escuela esta preocupada exclusivamente por la «transición de la escuela a la escuela» del pequeño grupo de sus alumnos que terminarán en la Universidad, que se preocuparán muy poco, cuando no castigarán y catalogarán de incapaces a los demás.

Curiosamente la obsesión por los temibles «niveles» académicos lleva al actual sistema escolar a ser muy ineficiente incluso en términos académicos. La preocupación por la cantidad de conocimientos y no por su calidad ni por las capacidades que los deberían acompañar, lleva a una situación paradójica donde un tipo de enseñanza basado en la cantidad de conocimientos «adquiridos» por parte del alumno provoca que estos se transmitan con unos métodos, para terminar el programa, que provocan el olvido de estos conocimientos después de superar el examen. Como dice J. Sczepanski (1976), *«es significativo que la evolución de los currículums en los últimos cien años se haya orientado constantemente en una sola dirección: ampliar el ámbito del conocimiento académico y disminuir la enseñanza de hechos relativos a la vida práctica... ¿Cuáles son las consecuencias? Que la escuela es monótona y sin interés; intenta distribuir dosis excesivamente masivas de conocimientos. Los diplomados olvidan un 80 % de lo que han aprendido en el plazo de un año, después que han superado los exámenes finales»*.

DE LA ESCUELA AL TRABAJO

Sería desmesurado pretender definir aquí las exigencias que plantea la inserción profesional de todos los jóvenes, para cualquier tipo de trabajo, pero sí se pueden indicar algunos aspectos generales de las demandas del actual sistema productivo y de la inserción profesional de los jóvenes, que a menudo se olvidan y tienen implicaciones muy directas en la formación inicial y en su función orientadora:

—Cuando hablamos de transición nos referimos a que el paso de la escuela al trabajo actualmente no es automático, el futuro laboral de muchos jóvenes se presenta incierto, complejo e inestable durante un período a menudo largo. En este contexto la educación para la ocupación debe incluir aquellos conocimientos, capacidades

y actitudes que les permitan moverse dentro del mercado de trabajo asalariado o plantearse el autoempleo o el trabajo asociado. Los jóvenes deben tener recursos para moverse dentro de los complejos y a menudo oscuros mecanismos del mercado de trabajo: cómo o dónde buscar trabajo, qué legislación regula el mercado de trabajo y el trabajo por cuenta propia, deben sentirse seguros de sí mismos y de lo que ofrecen al buscar trabajo, deben sentirse capaces de aprender cosas nuevas y afrontar situaciones imprevistas, etc. La formación para el trabajo en la enseñanza no superior, cuando se ha dado, se ha limitado a formar para el trabajo asalariado, cuando gran parte del trabajo posible está por crear y su creación requiere incorporar, a la formación para el trabajo, la formación para la iniciativa y la mentalidad y capacidad emprendedoras (N. Roure, 1986 y C. Tolosana, 1989).

—Si antes se solía estudiar una sola cosa para realizar un mismo trabajo, de ahora en adelante deberemos estudiar varias cosas porque durante nuestra vida laboral realizaremos varios trabajos. La formación para el trabajo se configura como algo permanente y «aprender a aprender» y «aprender a utilizar» los recursos formativos que la sociedad ofrece como determinante de este proceso.

—La rapidez con que cambian los perfiles profesionales conlleva que las especializaciones se hagan obsoletas rápidamente. Este hecho obliga, por una parte, a reforzar una formación básica y sólida que capacite para posteriores y sucesivas especializaciones y, por otra, a garantizar una oferta de estudios especializados, flexible y revisable según las necesidades, a corto plazo, del mercado de trabajo.

—La escuela, cuando se preocupa por la formación para el trabajo, lo hace en su aspecto técnico y debería hacerlo también en el aspecto de organización del trabajo. Concretamente, la escuela debería preparar para las nuevas formas de organización del trabajo, sobre todo mediante la práctica escolar cotidiana que actualmente reproduce el obsoleto modelo taylorista-tradicional incluso cuando, en algunos ciclos, se explican teóricamente las nuevas formas de organización del trabajo.

—En el plano de la educación para el trabajo se vuelven más importantes los factores de comunicación y razonamiento. La participación (que conlleva las nuevas formas de organización del trabajo) requiere un dominio de la comunicación y el procesamiento de datos, y su posterior utilización requiere asimismo elementos de razonamiento. «Estos dos elementos (comunicación y razonamiento) están lejos de las preocupaciones de la escuela tradicional» (H. Levin, 1985).

—La educación, también en su variante profesional o para el trabajo, es cada vez menos una tarea exclusiva de la escuela. Hay que establecer una amplia y fuerte colaboración entre las empresas, la administración local, los padres, los medios de comunicación social, las instituciones culturales y formativas del entorno y las escuelas para dar una respuesta más eficaz a las exigencias más complejas de la inserción profesional de los jóvenes de hoy. En realidad es impensable una formación para el trabajo en que se tenga en cuenta la formación en el trabajo ni aquellas instituciones que recogen el background cultural del territorio.

- (1) En este sentido hay que felicitar a los protagonistas de una experiencia de transición, premiada recientemente por la Generalitat Valenciana, que se realiza en Preescolar.

AA.VV. (1989): *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*, ICE-UAB y CIDE (MEC), Barcelona.

AA.VV. (1988): «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta», en *Política y Sociedad*, nº 1, Madrid.

FRANCHI, G. (1988): «Transformaciones y nueva centralidad de la escuela: apuntes para una discusión», en *Política y Sociedad*, nº 1, Madrid, 1988.

LEVIN, H. (1985): *Transcripción de las sesiones del seminario sobre: «Democratización del sistema escolar y crisis económica»*, ICE-UAB y «Juventut i Societat», Barcelona, 1985.

PLANAS, J. (1989): «Los usos formativos de los jóvenes y sus procesos de inserción profesional y social: implicaciones para la Reforma en curso», en *Jornadas sobre «La inserción profesional y social de los jóvenes»*, ICE-UAB, CIDE y CEDEFOP, Sitges, Barcelona, abril 1989.

PLANAS, J. (1988): *Formació per a la iniciativa*, Fundació Ferrer i Guàrdia, Barcelona.

ROURE, N. (1986): *De l'escola al treball. Ensenyar a trobar feina*, ICE-UAB, Barcelona.

TOLOSANA, C. y SERRA, A. (1989): *La educación del sentido de la iniciativa*, CDES y CIDE, Barcelona.