

ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A LA VIDA ACTIVA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN

El problema de la transición de la escuela a la vida activa se está convirtiendo, en el marco de la intervención orientadora, en uno de los campos de actuación que requiere de una mayor atención por parte de orientadores e investigadores. Es una realidad el problema del desempleo juvenil, con las consecuencias de tipo personal, social, profesional y escolar que esta situación genera en la población comprendida entre los 16 y 25 años (si no llega hasta los 30). Es por ello, por lo que debemos dar respuesta a esta problemática desde la orientación definiendo conceptos, aclarando terminologías —que aparecen hoy confusas— y, sobre todo, aportando estrategias y propuestas de intervención que ayuden a sus posibles destinatarios a afrontar esta problemática.

Teniendo como punto de mira este reto que se nos plantea a los que nos interesamos por la orientación realizamos una delimitación conceptual entre los diversos términos que entran en juego en la problemática de la transición de la escuela a la vida activa. Seguidamente nos acercaremos a las diversas experiencias y programas de Transición que se han llevado a cabo en los últimos años en el ámbito de la CE. En general y en nuestro país en particular para sintetizar, a continuación, las características comunes a estas experiencias que se pueden concretar en lo que ya se viene denominando «Pedagogía de la Transición». Por último, abordamos la discusión en torno al modelo de orientación que se vislumbra como el más adecuado para responder a la problemática que nos ocupa y las derivaciones que el mismo puede tener cara al desarrollo de una propuesta curricular.

Aclaraciones en torno al concepto de transición de la escuela a la vida activa

¿Por qué hablamos de aclaración conceptual?. Si nos detenemos en la realización de una revisión bibliográfica en torno al tema de la transición podemos encontrar-

nos, con sólo revisar los primeros documentos, con la repetida confusión o intercambio que se produce entre los términos transición e inserción profesional. Consideramos importante dar luz en torno a este tema dado que, dependiendo de lo que entendamos por transición, nuestras intervenciones se van a centrar en aspectos diferentes de la persona. Es decir, creemos necesario que,

antes de actuar en este campo, como en cualquier otro, debemos tener claro con qué materia estamos trabajando y, sólo en función de este conocimiento, podremos formular nuestros objetivos y determinar nuestras estrategias de intervención.

En el título de este artículo hacemos alusión a la transición de la escuela a la vida activa, hablamos, pues de un tipo de transición. Ésta no es la única que se da a lo largo de la vida, sino que la persona, en su desarrollo vital va pasando por diferentes transiciones para cuya resolución se debe preparar (Schlossberg, 1988).

Nuestro objetivo en este apartado va a ser delimitar el concepto de transición en general —teniendo en cuenta la ocurrencia de estas múltiples transiciones—, para pasar posteriormente a establecer los límites de la transición de la escuela a la vida activa, en contraposición con el concepto de inserción profesional, con el que se ha visto confundida en numerosas ocasiones.

En primer lugar y, siguiendo a Bisquerra y Figueras (1992), apreciamos un doble sentido del concepto de transición (en general), según el punto de vista con el que la estudiemos:

a) Desde un *punto de vista sociológico* va a consistir en un proceso de posicionamiento social que implica un cambio de estatus y de roles (de alumno a trabajador, de dependiente de una familia a independiente...). Desde este punto de vista la transición de la escuela a la vida activa supone la incorporación en sociedad;

b) Desde una *perspectiva psicológica* la transición no sólo implica un cambio de roles, sino también en las relaciones, las rutinas y el propio autoconcepto. Es importante destacar desde esta perspectiva la teoría de la transición de Schlossberg, de la que destacaríamos la comprensión de la transición como un proceso que tiene importantes implicaciones psicológicas. El carácter positivo o negativo de dichas implicaciones no va a depender de la evitación de dichas transiciones, sino de la capacidad para afrontarlas pasando desde una preocupación por la transición a la integración de la misma en la propia vida. Habría que resaltar, por último, que las transiciones no tienen un punto final determinado, sino muchos puntos sucesivos (García y Etxebarria, 1991).

En nuestro contexto parece que, al menos hasta el momento, se ha atendido más a la primera perspectiva,

si bien comenzamos a dar pasos para atender al aspecto psicológico de la transición.

De esta forma, Casal, Masjuan y Planas (1990, 1991) han venido desarrollando un productivo proceso de investigación en torno al aspecto sociológico de la transición a través del estudio de lo que denominamos *«itinerarios de inserción profesional»*. El propio concepto de «itinerario» nos da la idea de un proceso, con diversas etapas y que terminará en un punto.

Estos autores distinguen entre el concepto de transición como paso de la escuela a la vida activa (período de salida del sistema escolar formal y obtención del empleo) y transición como paso de la adolescencia a la vida adulta, que recoge un período más amplio y abarca a todo a todo el proceso de socialización (autonomía social y familiar). Desde este punto de vista la transición sería:

«Proceso social, socialmente establecido, según el cual los adolescentes devienen adultos o adquieren carta de adultos» (Casal, Masjuan y Planas, 1991: 14).

Bisquerra y Planas (1992), basándose en la teoría de Schlossberg, dan un contenido aún más global al concepto de transición de la escuela a la vida activa diferenciándolo del de inserción, siendo el primero un concepto amplio, relacionado con todo el ciclo vital, de carácter psicopedagógico, preventivo, y sería el todo en el que se incluye la inserción; la inserción, por su parte, sería un concepto restringido, que implicaría una intervención puntual, concepto sociopolítico, de carácter terapéuticopreventivo, y constituiría una parte de la transición.

Este carácter más global del concepto de transición implica, por tanto, adquirir asimismo un sentido preventivo y psicopedagógico, no sólo social, extendiéndolo más allá del «ingreso» en la vida adulta.

Las restricciones, por tanto, del concepto de itinerario de inserción en contraposición al concepto de transición (en el que quedaría englobado) serían que:

a) Presentan un punto final: conseguir la etiqueta de «adulto».

b) Carácter sólo social: adquisición de roles de adulto. Por el contrario, respecto al concepto de inserción laboral, el de itinerario presenta una mayor amplitud por cuanto: recoge aspectos de la vida diferentes al mera-

mente laboral y también un período amplio de la vida, no sólo el de consecución del primer empleo.

El interés de estos autores por el aspecto «inserción» más que por la transición considerada como proceso también psicológico, se recoge en la siguiente afirmación:

«El fenómeno de la escolarización masiva de los adolescentes y jóvenes configura el espacio escolar como lugar preferente para actuar en la mejora de las condiciones de la inserción social de la mayoría de la juventud. Los centros de enseñanza media deben ser, además de centros de formación, agencias de transición» (Casal y otros, 1990).

Nosotros entendemos que, efectivamente, los centros educativos deben convertirse en agencias de transición, pero contemplando de forma muy cuidada el aspecto psicológico, ayudando a los jóvenes a afrontar las incidencias que sobre sus sentimientos, sus actitudes, sus pensamientos, pueda tener su proceso de transición.

Efectivamente, el tema de la transición podemos abordarlo desde tres perspectivas:

- a) Social (inserción e itinerarios de inserción, incluyendo la capacitación profesional).
- b) Psicopedagógica (afrontar las transiciones).
- c) Social y psicopedagógica a la vez, que es lo que proponemos.

Si queremos abordar la transición en este último sentido debemos tomar conciencia de la necesidad de coordinar el trabajo de instituciones escolares y paraescolares. Sobre todo, no debemos perder de vista la proliferación de ofertas de formación no regladas que se destinan precisamente a aquellos jóvenes que tienen dificultades en su proceso de transición.

En definitiva:

«La educación debe hacer algo para "dotar de sentido" a la vida de quienes, de forma transitoria o duradera, no forman parte de la población llamada activa» (García y Etxeberria, 1991).

Experiencias y programas de Transición de la escuela a la vida activa. Hacia una «Pedagogía de la Transición»

Una vez delimitados algunos de los conceptos que pueden entrar en juego ante una intervención orienta-

dora que pretenda ayudar a los jóvenes a enfrentarse a su proceso de transición de la escuela a la vida activa, debemos dar un paso más antes de pasar a la acción: revisar qué se ha hecho hasta ahora en este sentido, qué resultados se han obtenido, qué conclusiones se derivan de las experiencias realizadas. Eso es lo que vamos a tratar de hacer en este apartado y, al objeto de comprender mejor el sentido de estas propuestas vamos a exponer, en primer lugar, las características de la población a la que están destinadas dichas propuestas.

■ Punto de partida: los jóvenes y el problema de la transición.

Nos encontramos en la actualidad con una creciente preocupación expresada, de una u otra forma, en torno al problema de la inserción social y profesional de los jóvenes y, aún más allá, de la transición de estos jóvenes a su vida adulta.

En los informes de IFAPLAN (1987, 1988, 1989) se establece una diferencia entre: a) los cambios que se han venido dando en lo que se han llamado sociedades postindustriales, b) los cambios que se han dado en el propio proceso de transición y c) prolongación de la formación profesional.

a) Los cambios económicos, tecnológicos y demográficos que se han venido produciendo desde los años 70 han llevado a la reducción de puestos de trabajo, con el consiguiente endurecimiento de las competencias requeridas para conseguir un empleo. El sistema educativo, por otra parte, mantiene sus métodos tradicionales, que no responden a las competencias anteriormente aludidas. No tenemos más que echar un vistazo a las ofertas de empleo de los periódicos, donde se aduce frecuentemente a un espíritu dinámico, emprendedor, creativo que difícilmente son generados desde una escuela donde se fomenta la pasividad y receptividad del alumno.

b) Por otra parte, el sector más afectado por el desempleo son los jóvenes (García y Etxeberria, 1991; Schwartz, 1984). Tan grave llega a ser este desempleo que Coleman y Husen (1989) lo califican de endémico, llevando a los jóvenes a «sentirse de más». La respuesta de los jóvenes ante esta realidad se traduce bien en un deterioro de sus actitudes y aspiraciones, que se manifiestan, sobre todo, en un rechazo a la escuela y en un repetido fracaso escolar; o bien en la exigencia de

más posibilidades de decisión a la hora de planear su futuro.

c) Otro aspecto a considerar es que, en la mayoría de los países, se da una tendencia a la prolongación de la formación profesional y al establecimiento de programas de lucha contra el paro. Esta situación implica una importante oferta formativa a unos jóvenes que no son orientados cara a las decisiones que deben tomar en relación a estas múltiples y nuevas ofertas para responder tanto a sus intereses como a los requisitos necesarios para ingresar en un mundo laboral que cada vez exige más.

«La problemática de la situación de los jóvenes en la sociedad actual lleva varias paradojas. Nunca antes han tenido, por término medio, los jóvenes posibilidades tan amplias, pero tampoco nunca antes la competencia ha sido tan viva» (Coleman y Husen, 1989: 22)

En relación a los cambios que se han dado en el propio proceso de transición destacaríamos algunos como los siguientes:

a) Al darse una mayor tasa de desempleo juvenil, la transición de la escuela a la vida adulta es más prolongada (puede durar incluso varios años) y más tardía (el ingreso en el mundo del trabajo no suele darse a una edad inferior a los 18-19 años). Este retraso y ralentización hacen que los centros de Enseñanzas Medias estén más poblados, lo que acentúa la necesidad de introducir cambios radicales en los planes de estudios y en los estilos de enseñanza, de forma que los centros no sean «aparcamientos» o «salas de espera» para los jóvenes que quisieran estar trabajando, sino lugares en los que éstos puedan desarrollar sus habilidades, capacidades y actitudes y, a la vez puedan entrar en contacto con el mundo laboral.

b) Este replanteamiento de la educación se va a ver facilitado por el descenso del número de alumnos que se prevé ocurra en los centros de enseñanza una vez que la generación del boom demográfico de los años 60-70 haya egresado. Efectivamente, el problema de la transición a la vida adulta, como lo conocemos en los momentos actuales parece ser una situación que no se prolongará «*in aeternum*» como recogen García y Etxeberria (1991).

c) Un aspecto muy importante a considerar por educadores y orientadores es que la estructura actual del

mercado de trabajo, si bien presenta una tendencia a la inestabilidad de los puestos de trabajo, permite, a la vez y precisamente por esta ausencia de certezas, la aparición de nuevas opciones de formación. Nos estamos refiriendo, sobre todo a la formación en alternancia.

d) Señalan, por último, una serie de desigualdades en lo que se refiere a la transición a la vida adulta, en función del lugar de procedencia (regional y social) y el sexo. El trabajo del educador y el orientador será establecer canales de cooperación entre diversas instituciones que faciliten la ruptura de estereotipos en los itinerarios de inserción —y los primeros que deben romper estos prejuicios son los propios orientadores y sujetos orientados—.

En definitiva y, de forma sintética, nos encontramos con una población de jóvenes cuyas características más significativas son (Rodríguez Moreno, 1992):

- Insuficientes destrezas académicas básicas.
- Abandono prematuro de los estudios.
- Desempleo.
- Falta de destrezas de empleabilidad.
- Dificultades de acceso al trabajo y la formación por falta de información.

Ante este panorama no cabe duda de que es necesaria la introducción de importantes reformas en el sistema de enseñanza, si bien las instituciones educativas no han de ser las únicas que tomen conciencia de este problema. Como orientadores, por tanto, debemos plantearnos qué modelo de orientación, qué estrategias son las que debemos llevar a cabo para ayudar a las personas en transición a afrontar y encarar su realidad.

Estas innovaciones, de acuerdo con Coleman y Husen (1989) pueden ayudar a responder a las necesidades actuales de los jóvenes en transición, sobre todo a los que tienen dificultades para ello y también servirán para crear marcos de respuesta a las necesidades futuras que vendrán provocadas por el receso de demanda de empleo juvenil: demanda de una enseñanza no sólo para «hacer algo» mientras se «espera» un empleo, sino para recibir una formación de más calidad que posibilite la aspiración a puestos de categoría superior y/o más acordes con los intereses de cada cual.

Desde nuestro punto de vista, por otra parte, y en conexión con algunas de las propuestas de Schlossberg (1988), entendemos que las instituciones (educativas y

no educativas) no sólo se han de responder a esta necesidad de cualificación profesional, sino que deben plantearse cómo acompañar a los individuos en sus diferentes transiciones en general y en la transición a la vida adulta en particular.

De esta forma esta experiencia de transición puede ser formativa en el sentido de facilitar la integración de los aspectos personal, social y profesional del individuo, en definitiva, favorecer un crecimiento en el proceso de maduración personal, que se prolonga a lo largo del todo el ciclo vital —recordamos ahora el «arco iris de la carrera-vital» desarrollado por Super (1991) a partir del arco de Mac Afee, en el que se señalan, al menos nueve roles diferentes a desempeñar a lo largo del ciclo vital, todos ellos relacionados con diferentes momentos de la vida profesional (trabajo remunerado o no)—.

■ Los programas de transición de la CE.

En 1977 la Comunidad Económica Europea lanza una convocatoria para presentar proyectos piloto que tengan como objetivo facilitar la transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa. Son 30 los proyectos aprobados en esta convocatoria. El análisis de los resultados obtenidos llevan a la Comunidad a realizar una segunda convocatoria de programas, llamados «Programas Transición» en el año 1982. En diciembre 1987 el Consejo de la Comunidad aprueba un Programa de Acción sobre la formación de los jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional. A partir de esta Decisión del Consejo y, en base a los resultados de los Programas de Transición I y II, se convoca el tercer programa de Transición, denominado PETRA (*Partnership in Education and Training*), que ya se encuentra en su segunda fase (aprobado el 22 de julio de 1991).

Aún no nos constan datos del PETRA I, pero sí han sido analizados los resultados de los Programas I y II, según hemos señalado anteriormente. En ellos nos vamos a basar para exponer, de forma resumida, algunas de las actuaciones que se han llevado a cabo:

- Quisiéramos señalar, en primer lugar, que los principales destinatarios de los Programas de Transición son jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 25 años que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social y profesional, debido a su procedencia de sectores sociales o geográficos marginales, el sexo y/o su escasa formación —no han finalizado sus estudios

primarios o carecen de cualificación profesional— si bien, se pretende que las innovaciones introducidas en principio para atender a estos colectivos, se extiendan a toda la población escolar en general (IFAPLAN, 1987), pasando a realizar una intervención preventiva y de desarrollo más que con un carácter terapéutico. Precisamente la extensión de la actuación sólo hasta los 25 años ha sido señalada por algunos autores (García y Etxeberria, 1991) como uno de los inconvenientes de los Programas, dado que, en realidad, el proceso de transición parece extenderse en muchos casos hasta los 30 años, además de ser un problema no sólo de alumnos con escasa cualificación, sino también de los titulados más cualificados.

- Los Programas de Transición se han desarrollado dentro del entorno escolar, sin embargo, uno de sus objetivos principales ha sido el establecimiento de vinculaciones entre la escuela y la empresa (IFAPLAN, 1989c) y el fomento de cooperación y coordinación entre todas las instituciones oficiales y privadas (asociaciones de vecinos, centros culturales) que pudieran tener alguna relación con la transición de los jóvenes a la vida activa. Los Programas de Transición, por tanto, se realizan «desde la corresponsabilidad social y pública de otras instituciones y administraciones no educativas» (García y Etxeberria, 1991). Este marco de referencia nos sirve para ir tomando conciencia de que cualquier propuesta de orientación debería respetar esta idea de cooperación y no cerrarse al marco meramente escolar.

- Por otra parte, los programas han tenido diversos campos de actuación prioritarios, además del de la orientación escolar y profesional; a saber (IFAPLAN, 1989a):

- a) Educación para la transición: con el objetivo de motivar a los alumnos fracasados y aumentar sus competencias, se llevan a cabo experiencias que tratan de perseguir objetivos educativos diferentes a los que tradicionalmente se han planteado (adquirir un equilibrio y autonomía personales, abrir nuevas posibilidades de experiencia social...), a través de nuevos contenidos y metodologías y recursos didácticos (metodología activa y utilización del contexto extraescolar como recurso pedagógico -es de nuestro interés la utilización del trabajo como recurso educativo). El aspecto más importante a destacar es la negociación de los programas entre alumnos y profesores.

b) Desarrollo de nuevas estrategias de evaluación y certificación a través de la concesión de títulos o «créditos» en función de los diferentes perfiles de los alumnos, donde prima lo cualitativo (puntos fuertes y débiles de los alumnos) frente a lo cuantitativo (calificación). Por supuesto, se entiende la evaluación con un carácter eminentemente procesual, continuo, global (alumnos, profesores, programa, centro) y formativo —a partir del análisis de sus puntos fuertes y débiles el alumno conoce los rasgos de sí mismo que debe trabajar más, a la vez que aumenta su autoestima—.

c) Desarrollo de estrategias de formación del profesorado para que tomen conciencia de la necesidad de introducir innovaciones en la escuela y adquieran estrategias específicas para hacerlo.

d) Experimentación de estrategias para hacer participe a toda la comunidad en la que se viven los alumnos, estableciendo, asimismo, cauces facilitadores de la cooperación de autoridades educativas y organismos de empleo y asuntos sociales.

Entendemos que esta división en campos diversos es más como criterio de clasificación de los proyectos que real, por cuanto son aspectos que están estrechamente relacionados entre sí. Por tanto, si bien más adelante haremos referencia a experiencias propiamente de orientación, el resto de los proyectos no dejan de ser de nuestro interés dada su aportación en cuanto a formulación de nuevos objetivos de enseñanza, determinación de diferentes contenidos, establecimiento de novedosos sistemas de evaluación y certificación, nuevas estrategias de formación del profesorado, coordinación de instituciones; todo ello de interés desde el punto de vista del desarrollo de programas de orientación, más aún si pretendemos su integración en el currículum.

■ Experiencias de transición en España.

Los proyectos de transición que se han desarrollado en España dentro del marco de los Programas de la CE se han centrado en la mayoría de las ocasiones en el desarrollo de proyectos de experiencia laboral (prácticas en empresas de alumnos de F.P.; aulas y escuelas-taller) y programas de acción social en la escuela (aulas ocupacionales compensatorias en el marco del Plan F.I.P. del INEM, formación ocupacional en centros penitenciarios y acciones dirigidas a la capacitación profesional de gitanos) (IFAPLAN, 1989b). Han sido muy escasas las

experiencias de orientación profesional y, de acuerdo con la misma fuente, los casos en los que se ha querido orientar de alguna forma a los alumnos los profesores se han encontrado faltos de recursos, medios y apoyos de profesionales de la orientación así como de la formación necesaria para poder hacer algo distinto a dar sólo una cierta información profesional. Su trabajo, por tanto, ha requerido de un gran esfuerzo y no siempre se han conseguido los resultados deseables.

Basándose en estas afirmaciones, podemos deducir, por tanto, que en nuestro país sólo estamos comenzando a andar en este problema de la transición, al menos en lo que a realizaciones prácticas se refiere. La transición es considerada de una forma muy parcial, desde el momento en que la preocupación prioritaria es la capacitación profesional (e incluso este aspecto formativo se ha visto en algunas ocasiones deteriorado, de acuerdo con García y Etxeberria, 1991), quedando a un lado el aspecto de desarrollo y maduración personal/vocacional y social.

De cualquier forma, estas experiencias, además de permitir el acceso al empleo a muchos colectivos que antes de estos proyectos no hubiesen podido hacerlo y de dar respuesta a las carencias de preparación tecnológica de los jóvenes egresados de la escuela, han supuesto un importante despliegue de medios y la creación de una infraestructura que, con los ajustes necesarios, puede permitir en el futuro desarrollar programas de educación para la transición, no sólo dentro del marco escolar, sino fuera de él.

El reto, por tanto, que se nos plantea a los orientadores es arbitrar modelos, estrategias y programas de orientación que den respuesta a las necesidades de esta población que transita hacia la vida adulta, de forma que sepan afrontar este período de transición, en primer lugar, valorar sus intereses y posibilidades, evaluar las ofertas de los sistemas productivo y formativo, determinar lo que quieren que sea su futuro, no sólo profesional, sino a nivel personal y, a partir de ahí, establecer estrategias de inserción y transición.

Nos gustaría dar alguna luz en el siguiente apartado.

■ Hacia una pedagogía/orientación para la transición.

Creemos conveniente señalar en primer lugar que, de acuerdo con Echeverría (1987), las experiencias que se

han realizado en el marco de los programas de transición no siguen un modelo de orientación claro ni único, al menos de forma explícita, además de que son aún escasos los estudios realizados para tratar de detectar estos posibles modelos. No obstante, sí podemos ir detectando una serie de principios básicos que trataremos de engarzar junto a las propuestas de diversos autores que se han preocupado por el problema de la orientación para la transición.

Otra aclaración que consideramos conveniente realizar es que, si bien en sus principios los programas de Transición han apostado por el desarrollo de una formación integral de la persona —atendiendo a sus facetas personal, psicológica y profesional—, en sus realizaciones prácticas dichos proyectos se han centrado en el desarrollo de estrategias que sólo han tendido a la facilitación de la inserción profesional —que no transición—, haciendo hincapié, sobre todo, en la capacitación técnico profesional, quedando al margen el componente eminentemente educativo (Echeverría, 1987; García y Etxeberria, 1991). Se observa este hecho en que la mayor parte de los programas se han preocupado por arbitrar estrategias de formación y capacitación ocupacional estableciendo vinculaciones con empresas para desarrollar programas de prácticas, generando actitudes emprendedoras en los alumnos, promocionando la igualdad entre los sexos y las diferentes clases sociales en el acceso al empleo.

Se parte de la idea (IFAPLAN, 1987) de que el desempleo juvenil implica un incremento de la importancia de la orientación escolar y profesional, como una ayuda personal para ir más allá de la realidad inmediata que angustia al joven, llevándolo hacia la realización de un proyecto de vida. Esta idea de realización de un proyecto de vida —no sólo profesional— nos lleva a pensar en la adecuación de modelos de orientación que se integren dentro de la corriente de Educación para la Carrera (*Career Education*) para diseñar programas de intervención que faciliten la transición de los jóvenes de la escuela a la vida adulta.

Vamos a tratar de justificar dicha afirmación a continuación.

En primer lugar, quisiéramos señalar que, dado que la orientación debe ofrecer oportunidades de aprendizaje activo y experiencia personal y contribuir a que los jóvenes centren su futuro personal y social y no sólo pro-

fesional (IFAPLAN, 1989a), por tanto se prolonga durante toda la vida.

«La decisión es un proceso que comienza mucho antes de finalizar la escolaridad obligatoria y finaliza mucho después de salir de la escuela» (p.56).

Desde esta perspectiva y, siguiendo las propuestas que Watts, Dartois y Plant (1988) —representantes británicos de la corriente de Educación para la Carrera— realiza en el estudio de la situación de la orientación de los jóvenes en los países de la CE, afirmaríamos que la orientación debe ser un proceso continuo que:

- Debería comenzar en la escuela primaria.
- Continuar a lo largo de todo el período de transición a la vida adulta.
- Prolongarse, haciéndose accesible durante toda la vida adulta y profesional.

En la medida en que la escuela tome conciencia de estas recomendaciones la orientación se podrá ir articulando como parte integral de todo el proceso educativo, recuperando su carácter preventivo y de desarrollo, dejando a un lado el papel meramente informativo/terapéutico que ha venido teniendo hasta ahora en la mayoría de los casos.

Esta integración curricular parece necesaria dado que

«una orientación vocacional al margen de todo el proceso educativo y no dirigido a todos los alumnos, puede paliar en parte las consecuencias negativas de una situación coyuntural, como la que ahora estamos viviendo, pero es muy difícil que consiga ese proceso de la orientación, como función total educativa, que acompaña al individuo en su secuencia de desarrollo hasta la madurez, ayudándole a su autocomprensión así como a la comprensión de las perspectivas de su futuro» (Echeverría, 1987: 12).

La integración curricular de la orientación, si bien está aún en fase de gestación, ya ha comenzado a dar sus primeros pasos y se ha dejado sentir en las experiencias de transición de la CE, recurriendo a una pedagogía activa que se traduce en

- El incremento de programas de educación para la carrera, experiencia de trabajo, etc, diseñados para desarrollar en los jóvenes una serie de destrezas, actitudes, conocimientos y experiencias que le ayudarán a tomar sus propias decisiones vocacionales.

Hasta aquí hemos trabajado en torno a la idea de desarrollar intervenciones de orientación respondiendo a un carácter procesual, integradas de una u otra forma en el curriculum, siguiendo los principios de una metodología activa, pero ahora nos preguntamos: si queremos diseñar nuestra intervención ¿en qué modelo podemos basarnos?

En otro lugar (Romero y López, 1991) ya defendíamos la idea de que el A.D.V.P. (Activación del Desarrollo Vocacional y Personal), desarrollado por Pelletier y col. en Canadá y extendido en la actualidad por los países francófonos (Francia, Bélgica), presentaba una serie de características coherentes con el desarrollo de programas de orientación para la transición.

En este modelo, enmarcado dentro de la corriente de Educación para la Carrera, se basarán Michel y Mallen (1990) y Eckenschwiller (1990), defendiendo del desarrollo de una pedagogía activa (recordemos el término «activación» del modelo ADVP) que facilite el desarrollo de la *autonomía* del joven, responsabilizándose consigo mismo en la toma de decisiones y la planificación y puesta en marcha de un *plan de acción* para llevar a cabo su decisión. Veremos más adelante cómo se concretan estos principios en propuestas de intervención.

Concretamente, Michel y Mallen (1990) hacen referencia a tres razones por las que una orientación «activa» puede ayudar a una persona a conocerse mejor y, a partir de ahí, formular un plan de acción coherente con sus decisiones:

1. Es un proceso de autoanálisis que obliga a mirar dentro de uno mismo y por sí mismo.
2. La expresión de las motivaciones tiene un lugar importante.
3. Se anima a la persona a considerar los datos exteriores sobre la realidad del mercado de trabajo y así mismo y a situarse y tomar postura en relación a estas situaciones.

Los objetivos del A.D.V.P, en la línea de estas afirmaciones se resumen a lo siguiente: construcción de *representaciones profesionales y personales* y elaboración de *proyectos profesionales personales para tomar y llevar a cabo elecciones autónomas, conscientes y motivadas*. (Alvarez, Rodríguez y Romero, 1991).

Estos objetivos deben desarrollarse teniendo en cuenta los siguientes principios de acción:

a) Principio experiencial. consiste en la manipulación consciente del objeto que debe ser asimilado. Este objeto igual puede ser propiamente un objeto, o bien un sentimiento, una actitud... La experiencia del objeto puede darse en diferentes niveles: Simbólico-Semántico (palabras, lenguaje). Perceptual-Imaginativo (información sensorial). Subjetivo-Emocional (emociones y sentimientos). Activo-Comportamental (conductas),

b) Principio heurístico. Hace referencia la indagación que realiza el sujeto en cada una de las tareas de desarrollo vocacional. La intervención educativa y los contenidos/actividades de los programas deberán diseñarse con la finalidad de desarrollar las operaciones cognitivas implicadas en dicha investigación, cada una de ellas relacionadas con alguno de los tipos de pensamiento de la estructura del intelecto de Guilford) (Pelletier, 1984):

— Exploración: actividades que desarrollen su capacidad de producción de información nueva, instructiva y aditiva (pensamiento creativo).

— Cristalización: actividades idóneas para la búsqueda de información aclaratoria y explicativa (pensamiento conceptual).

— Especificación: actividades que estimulen su capacidad de producción de información decisiva —realista y convergente— sobre sí mismo y sobre el objeto seleccionado (pensamiento evaluativo).

— Realización: actividades de búsqueda de información práctica sobre el entorno referidas a los medios necesarios para conseguir sus fines: objetivos y planes de actuación, previsión de consecuencias, desempeño afectivo de roles y tareas (pensamiento implicativo).

c) Principio integrador. Implica el análisis, por parte del sujeto, del interés, la significación y la utilidad del proceso en el que el individuo se ve implicado y una evaluación de los progresos que se van realizando.

Las derivaciones que este modelo puede tener como metodología de diseño de programas de orientación, unidas a las propuestas de diversos autores que se han preocupado por el problema de la transición de los jóvenes a la vida activa y el análisis de los diversos elementos curriculares que se han venido barajando en las experiencias de transición nos ayudarán a esbozar en el siguiente apartado algunas ideas que son de interés para aquellos orientadores que deseen diseñar intervenciones curriculares de orientación para la transición.

Algunas ideas para el diseño de una propuesta curricular

Llega el momento de concretar nuestras afirmaciones anteriores en estrategias concretas que nos sirvan de base para diseñar propuestas curriculares con objeto de formar a los alumnos con vista a su transición a la vida adulta. Entendemos que todo el proceso de inserción podría ser facilitado si diseñamos programas de orientación tendentes a la formación de los jóvenes para afrontar el paso a su «adulthood» (Alvarez y Romero, 1992).

Analizaremos los tres elementos que, hasta ahora, están más desarrollados. La evaluación, dado su escaso desarrollo en estos momentos debería ser objeto de otro trabajo dedicado sólo a ella.

■ Objetivos de los programas

La *finalidad* de este tipo de acción formativa/orientadora es la inserción laboral/ocupacional de los jóvenes en una doble vertiente (Alvarez y Romero, 1992):

- a) Inserción fáctica, es decir, el logro y conservación de un empleo o una ocupación.
- b) Inserción satisfactoria, en la medida de lo posible, de acuerdo a las expectativas personales y a las posibilidades del contexto.

En la mayoría de las propuestas que atienden al campo de la orientación observamos que el *objetivo* final es

que los jóvenes puedan llegar a formular un plan de acción en relación a su futuro inmediato, como fase de un futuro más lejano que se plantea como meta.

Se concreta este objetivo general en lo siguiente: a) dar a los jóvenes la oportunidad de *desarrollarse* siendo b) capaces de *centrar su futuro* personal, social y laboral y c) diseñar planes de actuación y estrategias concretas (búsqueda de empleo, formación ocupacional complementaria, prácticas en empresas, autoempleo) para conseguir d) el objetivo profesional que se planteen en función de las decisiones vocacionales tomadas e) de una manera *autónoma*, liberándose de los obstáculos con los que se encuentra por razón del sexo, su procedencia social y/o por sus carencias formativas, sobre todo en los casos de repetido fracaso escolar, factor de deterioro de la autoestima y el autoconcepto del joven. Estos objetivos sólo se pueden concretar a partir de una metodología activa en el que el joven sea el verdadero protagonista del *su* proceso de aprendizaje y en contacto con la realidad —personal, social y profesional— en la que vive. Es decir, se trata, en definitiva que, desde el inicio del programa el alumno *actúe, viva el proceso* de su transición. La transición se vive en la propia realización del programa y el propio proceso vivido es asimilado por los participantes.

Esquematisando orientación en los Programas de Transición de la CE se caracteriza por el recurso a una pedagogía activa que tiene por *objetivos*:

CUADRO 1

Objetivos de los Programas de Transición de la CE

1. Desarrollar habilidades, destrezas y actitudes de autoconocimiento.
2. Tomar conciencia de las posibilidades formativas existentes fuera de la escuela.
3. Adquirir destrezas e instrumentos para la búsqueda del empleo.
4. Desarrollar la capacidad de toma de decisiones.
5. Luchar contra los estereotipos sexuales.
6. Reorientar y remotivar a los que han abandonado la escuela.

■ Contenidos

La oficina encargada de gestionar y coordinar las experiencias piloto de transición de la escuela a la vida activa en el marco de la CEE-IFAPLAN ha publicado todo un conjunto de documentos en los que se hace referen-

cia a los diferentes contenidos que se han desarrollado en los programas. Una síntesis de dichos contenidos ya la realizamos en otro lugar (Alvarez y Romero, 1992). Detectamos en estos documentos cuatro grandes bloques de contenido de carácter orientador:

1. Estrategias para el conocimiento de sí mismo (balance personal).
2. Habilidades y destrezas para conocer el mundo laboral.
3. Desarrollo de estrategias y actitudes para la búsqueda de empleo o el autoempleo.
4. Habilidades y destrezas para la toma de decisiones y la realización de un proyecto profesional personal.

■ Metodología

Anteriormente hemos repetido en varias ocasiones la necesidad y adecuación de la utilización de una *metodología activa* donde el destinatario del programa sea protagonista del mismo.

Desde el ADVP el calificativo «activo» cobra una especial importancia, al significar que el papel del orientador va a consistir en ofrecer al destinatario del programa situaciones para que el destinatario del programa, a través de su propia indagación, tome conciencia de su propia realidad personal y profesional, de sus necesidades y, a partir de esta toma de conciencia se fije unos objetivos que quedarán plasmados en un plan de acción que volverá a ser evaluado en términos de necesidades a partir de las cuales surgirán nuevos objetivos y así sucesivamente, dándose un proceso en forma de espiral, donde el propio sujeto va profundizando en el problema de origen.

Por tanto, «actividad» implica «movimiento» cognitivo en los destinatarios, proceso en espiral no lineal, activación en forma de desestructuración-estructuración de los esquemas de los destinatarios —que pasan de un tipo de representaciones de sí mismo y de la profesión a otro tipo de representaciones diferente—; asimismo conlleva la realización y puesta en marcha de un plan de acción que será evaluado de forma continua. Ya en otro lugar, exponíamos que esta concepción de la «activación» de Pelletier entroncaba con los principios de la investigación-acción como formación (Romero y López, 1991), de lo que se podrían generar nuevas formas de intervención en orientación. Queda ahí, pues, una línea abierta de investigación.

Este principio de activación se va a plasmar en una serie de técnicas de ayuda, entre las que Pelletier (1984) subraya las técnicas de autonálisis y la dinámica de grupos.

Ambos tipos de técnicas son las más repetidas en las diferentes propuestas de intervención que, sobre todo en los países francófonos, se han realizado en el marco europeo para responder al problema de la orientación para la transición.

Vemos así cómo, por ejemplo, en los Módulos de Orientación del Proyecto piloto F11 realizados en Francia (Commission Communautés Europeennes, 1986), se proponen como principales útiles para el conocimiento de sí mismo los siguientes: la historia personal (autobiografía, fotolenguaje, collages); las descripciones individuales a partir de inventarios autoaplicables o las actividades en términos de auto-balance personal. Por otra parte, subrayan la necesidad de desarrollar sus programas en situación de grupo, por lo que ello supone para: a) que los jóvenes con problemas de transición puedan confrontar su propia situación con la de los demás; b) poner en común sus dificultades, con lo que ello supone de desdramatización de su situación; c) posibilidad de evaluar las elecciones realizadas al tener que explicar a los demás su proyecto personal; d) toma de conciencia de las lagunas de sus proyectos; e) los jóvenes pueden distanciarse de su problema y comprenderlo mejor al tener que verbalizarlo.

Por su parte, Eckenswiller (1990) desarrolla lo que él denomina «Pedagogía del Acompañamiento» para

«Ayudar al adulto en la construcción de su proyecto, de su aprendizaje para orientarse, es decir, a cuestionar sus deseos, a darse un objetivo, a tomar conciencia de sus propios recursos. Debe establecer una relación entre lo que es y lo que quiere ser, el sujeto y la realidad exterior, para identificar el campo de posibilidades que le permita llevar a acabo su elección» (Eckenswiller, 1990:101-102).

Se trata de una pedagogía centrada en el cliente cuyos pilares básicos son: a) creación de una estructura de escucha en grupo; b) generación del sentimiento de pertenecer a un grupo; c) utilizar apoyos adaptados con técnicas que impliquen la propia experimentación por parte del sujeto de la realidad que quiere afrontar, a través de técnicas como visitas y estancias en empresas, cuestionarios de autoevaluación.

Esta pedagogía del acompañamiento implica, por otra parte, otra de las ideas que hemos venido barajando a lo largo de toda esta exposición, como es la necesidad de que la escuela no esté sola en todo el proceso de

orientación. Serán necesarias, por tanto, estructuras de acogida para los jóvenes, por una parte y vinculaciones de la escuela con el mundo empresarial y su entorno para diseñar situaciones que sirvan a los destinatarios de los programas como experiencias a partir de las cuales tomar conciencia de su situación y crear un plan para afrontarla.

Por su parte, Michel y Mallen (1990) defienden las posibilidades que pueden ofrecer las técnicas de autonálisis para responder al principio del protagonismo del alumno frente al tradicional del orientador —que era y sigue siendo en la mayoría de los casos, el especialista con poder para diagnosticar y prácticamente decidir por el orientado—. Estas técnicas de autonálisis servirán no sólo para que el destinatario del programa se conozca a sí mismo en un momento puntual, sino para que desarrolle habilidades y actitudes que propicie su evaluación personal de forma continua en su futuro, siendo transferibles a diferentes situaciones.

Defienden que este tipo de actividades de autonálisis se relaciona con un tipo de intervención orientadora donde el objeto (destinatarios) se convierte en sujeto activo de la misma. Es, por tanto, una estrategia muy utilizada cuando la orientación es concebida como proceso en el que el individuo se ha de orientar de manera activa y autónoma y se espera como resultado la elaboración de un proyecto con un objetivo a medio plazo suficientemente preciso, realista y argumentado para ser negociado en el exterior de sí mismo.

Por tanto, respondiendo a los objetivos a conseguir por un programa de orientación para la transición, debemos seguir los principios de una metodología activa, que se puede plasmar, entre otras técnicas, en la dinámica de grupos y en las estrategias de autoanálisis. Ello implica, en primer lugar, un cambio muy importante en las propias estructuras mentales de muchos de los actuales orientadores, apegados a un modelo psicométrico e individualista.

Conclusiones

Se nos plantea un problema a resolver a los orientadores: ¿cómo responder con intervenciones orientado-

ras ante el problema de la transición de los jóvenes a la vida activa?

Tenemos, en primer lugar, que llegar a un consenso en torno a lo que significa «transitar». Parece que se va aceptando cada vez más que hay diversas transiciones a lo largo de todo el ciclo vital, siendo cada una de ellas todo un proceso que implica las facetas social y personal (psicológica) del individuo. Hay transiciones, como la de los jóvenes a la vida adulta, que implica, además el aspecto profesional de la persona humana. La importancia que tiene este aspecto en la transición a la vida activa ha llevado a que, en bastantes ocasiones se confunda transición e inserción. Hemos tratado de aclarar la diferencia de los términos como primera base para que podamos plantearnos el tipo de intervención que debemos realizar.

El análisis de las experiencias de transición que se han llevado a cabo a nivel de la CE en general y en nuestro país en particular, nos ha llevado a una reflexión en torno al modelo o modelos de orientación a los que nos podríamos acoger para diseñar nuestras intervenciones. Parece que la corriente de *Career Education* podría ser una importante base por lo que supone de: conceptualización de la orientación como proceso vital, integración curricular, recurso a una pedagogía activa, y los objetivos de conocimiento de sí mismo y el entorno, preparación para la toma de decisiones y realización de proyectos profesionales personales.

Dada la importancia del problema y la necesaria globalidad de las intervenciones, la escuela no puede responder sola a esta problemática. Por tanto, el orientador deberá dejar de quedarse encerrado en la escuela y salir al barrio, a los centros ocupacionales, a los talleres.

Hemos pretendido dar algunas pistas que, desde el modelo A.D.V.P. nos pueden ayudar a realizar intervenciones en todos estos campos y, atendiendo a las experiencias de transición realizadas hemos querido dar luz en torno a algunos de los elementos curriculares a considerar en el diseño de intervenciones de orientación para la transición.

El campo de trabajo está abierto. Nuestro reto es ofrecer respuestas satisfactorias y podemos darlas.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, T.E.; RAWLINGS, B.W. y SCHILDROTH, A.N. (1989). *Deaf Students and the School-To-Work Transition*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co.
- ALVAREZ ROJO, V.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ, A. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1991). *Una metodología para el diseño de programas de orientación vocacional*. Documento policopiado para los Cursos de Formación de Orientadores del M.E.C.
- ANNET, A. y HOSDEY, A. (1984). *Un diplôme...et après? (60 clés pour trouver son premier emploi)*. Paris-Gembloux, Duculot.
- BISQUERRA, R. y FIGUERAS, P. (1992). Transició i inserció: una aproximació conceptual». *IV Jornades d'Orientació sobre educació per a la carrera professional*. Barcelona, ACOEP.
- CASAL, J. y otros (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, sep-dic, 109-122.
- CASAL, J.; MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid. C.I.D.E.
- COLEMAN, J.S. y HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid, Narcea.
- COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (1986). *Módulos d'orientation approfondie*. Atelier 1. Paris. Ministère de l'Education Nationale.
- ECHEVERRIA, B. (1991). La orientación y la formación ocupacional. *VII Jornadas de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, AEOEP.
- ECHEVERRIA, B. (1987a). Estrategias d'orientació per a la transició escola-treball. *III Seminari Permanent d'orientació educativa*. Barcelona, Departament de «Métodes d'investigació y Diagnostic en Educació».
- ECHEVERRIA, B. (1987b). Orientación, formación y empleo. *II Congreso Mundial Vasco. Bilbao*. (1984). Informe Schwartz: la inserción social y profesional de los jóvenes. *Revista de Estudios de la Juventud*, 14, junio, Ministerio de Cultura.
- ECKENSCHWILLER, M. (1990). *Mieux se connaître pour trouver un emploi*. Paris. Les Editions D'Organisation.
- GARCIA DEL DUJO, A. y ETXEBERRIA BALERDI, F. (1991). Educación e inserción en la vida activa. Fundamentos, programas y propuestas en NUÑEZ CUBERO, L. (ed). *Educación y trabajo*. Sevilla, Preu-Spinola.
- GUICHARD, J. (1988). *La D.A.P.P.: Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels*. Issy-Les-Moulineaux, EAP.
- IFAPLAN (1987). *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid. Popular.
- (1988). *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid. Popular.
- (1989a). *De la escuela a la vida activa*. Madrid. Popular.
- (1989b). *Experiencias de transición en España*. Madrid. Popular.
- (1989c). *Nuevas situaciones, nuevos educadores*. Madrid. Popular.
- MICHEL, S. y MALLÉN, M.C. (1990). *Le bilan personnel, outil de votre réussite*. Paris, Les Editions D'Organisation.
- MONTAÑO, J. (1990). La orientación ocupacional: enfoques y técnicas. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, MEC, p. 32-38.
- PELLETIER, D. y otros (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Gatan Morin, Quebec.
- PONT, E. (1988). Ocupación versus oficio-profesión en GRAO: *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid, Narcea.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1992). Precisiones conceptuales en torno a la Career Education. *Ponencia presentada a las IV Jornadas d'orientació sobre la educació per a la carrera professional*. Barcelona, ACOEP (en prensa).
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1991). Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la orientación en la transición del mundo educativo al mundo laboral. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, AEOEP.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y ALVAREZ ROJO, V. (1990). El A.D.V.P.: Un modelo de Orientación Vocacional para la Reforma. *Actas del VII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*. Albacete.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y LÓPEZ GORRIZ, I. (1991). El A.D.V.P. y la Investigación-Acción como bases para el desarrollo de programas de transición de la escuela a la vida activa». *Actas de la Conferencia Internacional de A.I.O.S.P.* Lisboa (en prensa).
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y ALVAREZ ROJO, V. (1992). Orientación para la transición a la vida activa: aportaciones para una propuesta curricular. *Cuestiones Pedagógicas*, 8-9.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa en los documentos de la Reforma. *V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife, A.E.O.E.P.
- ROMERO, S.; PADILLA, M.T. y MARTÍN, D. (1992). Orientación, Transición a la vida activa y educación de «jóvenes-adultos». *VII Jornadas d'Orientació sobre educació per a la carrera professional*. Barcelona, ACOEP.
- SCHLOSSBERG, N.K. (1984). *Counseling adults in transition*. New York, Springer Publishing Company.
- VERTADIER, A. (1985). *90 fiches pour trouver un emploi*. Paris, Les Editions D'Organisation.
- VV.AA. (1988). *Le développement des ressources humaines*. Ministère de l'Education Nationale. Service de Guidance Psycho-médico-sociale, Bruxelles.
- WATTS, A.G.; DARTOIS, C. y PLANT, P. (1988). *Educational and vocational guidance services for the 14-25 age group in the European Community*. Maastricht. Presses Interuniversitaires Europeennes.
- WATTS, A.G. (1988). La evolución de la orientación vocacional en la escuela. *Perspectivas*. vol. XVIII, n° 4, 499-508.

Abstract

Transition from education to adult and working life is one of the guidance themes which need more attention. It's a reality the problem of the unemployment of young people. We must help them to think realistically and make adequate career choices.

We'll try to make some explanations about the concept of «transition». The experiences carried out within the framework of the E.C. Transition Programmes will be useful for us in order to summarize the «Transition Guidance».