

## **El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social**

M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve<sup>1</sup> y M<sup>a</sup> Laura Malvar Méndez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC. <sup>2</sup>Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo.

**Resumen:** La vertiginosidad de los cambios económicos, tecnológicos y sociales acaecidos en los últimos años en nuestro país y en el mundo industrializado, plantea situaciones nuevas y complejas en la transición de los/las adolescentes a la vida activa y adulta, situándola, hoy por hoy, en el punto de mira. Estos cambios vienen determinados por la permanente innovación tecnológica, la nueva organización del trabajo y la nueva configuración del mercado laboral, obligando así a la escuela a repensar constantemente su función orientadora.

Frecuentemente, los/las jóvenes adolecen de una adecuada orientación escolar y profesional que canalice sus intereses y capacidades hacia la vida activa. Por otra parte, el desconocimiento de los valores vigentes en el mundo laboral, la segregación del mercado de trabajo y la dificultad de acceso a una primera ocupación hacen que el reto para la escuela sea mayor. No obstante, ésta, debe poner especial empeño en esta compleja tarea, asumiendo un papel activo en la elaboración del proyecto personal de vida de cada alumno/a para que éste afronte su transición a la vida adulta y activa en condiciones de conocimiento, motivación y plena responsabilidad. En definitiva, para que emprenda su propio proyecto vocacional de manera positiva e independientemente de sus circunstancias personales. A lo largo y ancho del trabajo, reflexionaremos en torno al estado de la cuestión, con el afán de caminar hacia buenas prácticas de inclusión social.

**Palabras clave:** adolescencia, transición a la vida activa, inclusión social, institución escolar.

**Title:** the role of the school in the transition to the active life of adolescents: seeking good social inclusion

**Abstract:** The rapid economic, technological and social developments in recent years in our country and in the industrialized world face new and complex situations in the transition of adolescents to adulthood and their working life, what is today in the spotlight. These changes are determined by constant technological innovation, new work organization and reconfiguration of the labor market, forcing the school to constantly rethink their guiding function.

Often, young people suffer from an adequate educational and vocational guidance to channel their interests and skills to working life. On the other hand, ignorance of existing values in the workplace, the segregation of the labor market and the difficulty of access to a first job make a greater school challenge. However, schools should make a special effort in this complex task, taking an active role in drafting the personal life of each student to be facing the transition

to adulthood and active life in terms of knowledge, motivation and full responsibility. In short, to students undertake their own vocational project as positive and regardless of personal circumstances. In this paper we reflect on the state of the art of these issues, in an effort to move towards best practices for social inclusion.

**Keywords:** adolescence, transition to working life, social inclusion, educational institution.

### **1. A modo de introducción**

Ante los vertiginosos cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos acaecidos en los últimos años nos encontramos con situaciones nuevas y complejas en la transición de los/las adolescentes a la vida activa y adulta, situándola en el punto de mira. Este entramado social complejo viene determinado por la permanente innovación tecnológica, la nueva organización del trabajo y la nueva configuración del mercado laboral, obligando así a la escuela a repensar constantemente su función orientadora.

Por lo tanto, la transición a la vida activa constituye, en la actualidad, una problemática de gran calado social que se agudiza, como bien señalan Parrilla, Gallego y Morfiña (2010), cuando quienes han de afrontar esa transición son jóvenes en situación de vulnerabilidad. En cualquier caso, sean cuales sean las circunstancias personales de los/las adolescentes, tenemos que proporcionar contenidos y procedimientos más adecuados para capacitarles en la elaboración de sus proyectos personales de vida, en igualdad de trato y no discriminación como nos sugiere la LOE (2006).

Está claro que, en función de los recursos y apoyos facilitados, la juventud podrá acceder al mundo laboral y, en su caso, salir de su posible situación de exclusión.

Frecuentemente, los/las jóvenes, adolecen de una adecuada orientación escolar y profesional que canalice sus intereses y capacidades hacia la vida activa. Por otra parte, el desconocimiento de los valores vigentes en el mundo productivo, la segregación del mercado de trabajo y la dificultad de acceso a una primera ocupación hacen que el reto para la escuela sea mayor. No obstante, ésta, debe poner especial empeño en introducir a los/las jóvenes en el conocimiento de sí mismos, de oficios y profesiones, sus sistemas de formación y acceso a los mismos, facilitándoles elementos de orientación personal, escolar y profesional. En definitiva, prepararles para que asuman un papel activo en la transición a la vida adulta, en condiciones de conocimiento, motivación y plena responsabilidad. Sólo así, los/las adolescentes podrán emprender su propio proyecto vocacional de manera positiva e independientemente de sus intereses y circunstancias.

Igualmente, habría que pensar también en la educación de segunda oportunidad, tal y como apuntan Adame y Salvà (2010) y lleva defendiendo desde 1995 la Comisaria Europea de Educación, Edith Cresson. Esto es, reforzar el dispositivo específico que ofrece nuevas oportunidades de formación a jóvenes sin titulación ni cualificación profesional y cuya finalidad es luchar contra su exclusión.

Facilitar el retorno a la formación de la población joven se hace imprescindible para avanzar en la construcción de un sistema que posibilite múltiples y flexibles caminos que lleven a la cualificación y al éxito en el mercado laboral.

Tal vez sea el momento de que la escuela cuestione seriamente sus modos habituales de ayuda a la transición a la vida activa y adulta de los/las adolescentes, piense si realmente sus prácticas en esta materia son en sí mismas inclusivas, pertinentes y emancipadoras.

Es importante, en todo caso, que la institución escolar sienta la necesidad de replantear sus acciones permanentemente, sin perder el deseo de caminar hacia las buenas prácticas de inclusión social y laboral. Deseo que compartimos en este trabajo, esperando que nuestras reflexiones y propuestas contribuyan a desarrollar buenas prácticas sobre la transición del sistema educativo al empleo.

## **2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de la transición a la vida activa?**

Los/las adolescentes viven ligados, inexorablemente, a etapas de transición (académicas, laborales, biológicas...), los sentimientos que la acompañan son de temor ante la posibilidad de no estar preparados para afrontar con solvencia estos cambios, de desosiego ante lo desconocido. De ahí que la transición a la vida activa adquiera especial relevancia en la adolescencia.

La calidad de las capacidades desarrolladas por el sistema educativo, preferentemente, y la formación adquirida a lo largo de la vida marcarán el rumbo de la proyección vital de los/las jóvenes, bien sea como empresarios o como trabajadores, consiguiendo así una vida cotidiana digna, justa y equitativa. Recordemos que la Constitución española establece que los poderes públicos, de manera especial, fomentarán una política orientada al pleno empleo, garantizando la formación y readaptación profesionales.

La inserción profesional de los/las jóvenes, como indica De Pablo (1994), es crucial para su incorporación como adultos a la sociedad, su desarrollo como personas y como ciudadanos. De ella, consiguientemente, depende el progreso económico y social. De ahí que este paso de la escuela al mundo de trabajo se realice en las mejores condiciones posibles. Trabajo y educación son elementos fundamentales para el desarrollo de la vida humana, para librarnos de la exclusión en el presente y paliar la reclusión vivida o en la que podamos tal vez caer (Marhuenda, 1994), sobre todo en los tiempos tan inciertos y pesimistas como los que corren.

Resulta familiar oír hablar de abrir la escuela al mundo de trabajo y al entorno social en general. Ciertamente es ésta una necesidad ancestral de la escuela, sin olvidar aquí también la necesaria bidireccionalidad de esta díada.

Nuestra sociedad está viviendo progresivamente el acceso de los/las jóvenes a mayores niveles de formación y a horizontes de realización personal y profesional más amplios. No obstante, el desconocimiento que a menudo existe sobre el mundo empresarial y la propia dificultad de acceso a una primera ocupación dificultan la consecución de su autonomía personal. Estos y otros factores conducen, en muchas ocasiones, a una situación de desmotivación e inseguridad a la hora de tomar decisiones personales que van a condicionar considerablemente su futuro.

En este sentido la educación obligatoria debe ayudar a los alumnos y alumnas a despejar dudas y prepararles adecuadamente para que afronten su transición a la vida adulta y activa en condiciones óptimas, resolviendo positivamente sus procesos personales de transición. Esta función orientadora, debe incidir en la potenciación de la igualdad de oportunidades para los/las adolescentes, abriendo nuevas perspectivas de desarrollo profesional que superen los roles sexistas aún existentes en nuestra sociedad y tomando como base el respeto por las necesidades personales.

Más particularmente esta orientación escolar debe dirigirse al desarrollo de capacidades tales como:

- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades en relación con su entorno socio-profesional, favoreciendo el autoconocimiento respecto de sus intereses y motivaciones.

- Actuar con creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor en la elaboración y desarrollo de estrategias personales de formación y profesionalización a partir del conocimiento de sus características y potencialidades.

- Tomar decisiones responsables, fruto del contraste entre el autoconocimiento, la observación y la comprensión del entorno socioeconómico.

- Mantener una actitud de indagación y curiosidad por conocer las características y las demandas de su entorno socioeconómico local, participando e interviniendo en el desarrollo del mismo con autonomía y sentido de la iniciativa.

- Obtener, seleccionar e interpretar información, utilizarla de forma autónoma y crítica y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

- Conocer y comprender los mecanismos básicos de funcionamiento de la empresa y del mundo productivo, valorando la importancia de las actitudes y valores que favorecen la inclusión social y profesional.

- Tomar conciencia de las desigualdades existentes por razón de sexo, social, ideológica y personal en las opciones formativas y en el mundo de las profesiones, contribuyendo activamente en los cambios de actitudes que favorecen la igualdad de oportunidades.

- Reforzar competencias que permitan el desarrollo de un proyecto de vida satisfactorio.

- Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo.

Materias como "Transición a la Vida Adulta y Activa" y "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos", impartidas en 4º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), respectivamente, tienen como finalidad prioritaria proporcionar a los/las adolescentes los contenidos en los planos de relación interpersonal y de actuación e inserción sociolaboral, cubriéndose así aprendizajes indispensables en el marco de la educación obligatoria.

La transición del sistema educativo al empleo ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones en nuestro país, tomando como denominador común las dificultades de acceso de los/las adolescentes al primer empleo, las elevadas tasas de desempleo juvenil y la precariedad laboral. A pesar de la escasez de datos que permitan disponer de un conocimiento detallado sobre las características de la población joven que se encuentra en situación de abandono

de los estudios de forma prematura y sin titulación alguna, hay una gran evidencia empírica respecto a las dificultades de los/las jóvenes con bajo nivel educativo en relación al empleo y a la formación a lo largo de la vida (véanse los informes nacionales e internacionales, tales como: CES, 2009; INJUVE, 2008; OECD, 2005).

Esto viene a poner de relieve, en toda regla, el papel de la escuela en las transiciones de los/las jóvenes a la vida adulta y activa. Aquí la escuela no debe perder de vista que sus prácticas de formación deben ir dirigidas tanto a jóvenes escolarizados como a aquellos que se encuentran sin titulación ni cualificación profesional. En el caso de estos últimos, estamos pensando en la educación de segunda oportunidad. Un concepto que surge en la década de los noventa a partir de la iniciativa europea con el fin de ofrecer nuevas oportunidades de educación y formación a jóvenes que no disponen de la titulación y competencias profesionales relevantes y requeridas para la inserción satisfactoria en el mundo laboral. Este dispositivo de lucha contra la exclusión, alternativo, constituye, sin lugar a dudas, una ocasión magnífica para facilitar el retorno a la formación y caminar con éxito hacia la inserción social y laboral cualificada.

Conviene subrayar, no obstante, que la educación de segunda oportunidad no puede, en ningún caso, reproducir el modelo escolar en el que han fracasado con anterioridad los/las jóvenes. De ahí que deba tener una serie de características específicas que faciliten su desarrollo personal, profesional y social, teniendo en cuenta que estamos ante un poderoso instrumento pedagógico de inclusión y de desarrollo de la igualdad de oportunidades entre adolescentes de distintos orígenes sociales y singularidades, como afirmamos en otro momento (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2009).

Hoy por hoy, necesitamos más que nunca de una escuela menos academicista y más inclusiva, alejada de las posiciones asimiladoras, sin planteamientos discriminatorios, donde la diversidad es valorizada y concebida como fuente de enriquecimiento y de reconocimiento. Como diría Marina (2010), de una escuela emprendedora, menos centrada en la transmisión cultural y más ocupada en la innovación. La tarea fundamental de las instituciones educativas podría ser "enseñar a pensar, preparar para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculcar valores que faciliten y mejoren la convivencia" (Santos Guerra, 2010, 24). De hecho, estudios recientes (Santana, Feliciano y Cruz, 2010), ponen sobre el tapete que la desorientación vocacional, las decisiones precipitadas, el miedo a la equivocación y una toma de decisiones inadecuada forman parte del paisaje de las preocupaciones de los/las adolescentes de hoy, revelando la necesidad de adaptar y/o mejorar el proceso orientador liderado por la escuela para que los/las jóvenes sean capaces de construir con suficientes elementos de juicio su trayectoria vital.

Pero, ¿el profesorado de la escuela del siglo XXI se siente verdaderamente preparado para el desafío de la transición de la juventud a la vida adulta y activa?, ¿tiene oportunidades de formación y desarrollo profesional en esta materia? A nuestro juicio, pensamos que las condiciones de formación son mejorables. La falta de una sólida formación inicial y permanente del profesorado, junto con el escaso apoyo institucional recibido, puede llevar a unas prácticas poco sistematizadas e incluso contradictorias. En consecuencia, habría que pensar en posibles mecanismos pedagógicos y estrategias de intervención a lo largo de su ejercicio profesional para que pueda afrontar con éxito este trabajo socioeducativo. En ningún caso, es de recibo derivar la problemática de la

inserción a las familias, es importante buscar alternativas para que nuestros jóvenes en situación de exclusión o no, accedan en las mejores condiciones al mercado laboral y, si es necesario, puedan retornar al sistema educativo como reconoce la propia LOE (2006).

Tenemos bien claro que los/las adolescentes consiguen la inserción si reciben una respuesta integral y un trato educativo estimulante, diferente, personalizado y flexible. En nuestras manos está hacer realidad este desafío, a pesar de las limitaciones estructurales, institucionales y personales existentes.

El fenómeno que estamos considerando, la transición a la vida activa de la juventud, no puede abordarse con estructuras únicas y aisladas. Requiere, por lo tanto, de una comprensión global, de políticas de mayor alcance, bien vertebradas. Esto es, de una corresponsabilidad e implicación de todos, no sólo de la escuela (Administración, familias, empresas, inspección, entornos de socialización profesional, agentes sociales, etc.). En todo caso, las acciones individuales y no compartidas y los desajustes mutuos nos alejan del camino de la inserción e inclusión, evidencian y dejan constancia de más sombras que luces. Lo que hace falta es nuevas alianzas para abordar la problemática que nos ocupa con el rigor y seriedad que merece.

### **3. ¿Quiénes?: Buceando en el perfil del alumnado destinatario**

Ha quedado claro que el papel de la escuela en las transiciones de los/las jóvenes a la vida adulta y activa es de vital importancia, como apuntamos más arriba. En la actualidad, podemos hablar de realidades educativas bien diferentes: adolescentes que acaban la enseñanza obligatoria, casos de absentismo escolar, abandono y repeticiones de curso, etc. Resulta preocupante, como ya hemos manifestado en otra ocasión (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2009), que algunas de estas situaciones supongan un alivio para la escuela y la propia Administración educativa en cuanto los alumnos y alumnas solicitan la baja en el centro por tener la edad correspondiente para poder hacerlo. En las juntas de evaluación surgen interrogantes tales como: ¿cuándo cumple los 16? Esto parece indicar que no buscamos soluciones, no planteamos cuáles son las respuestas educativas que debemos darles a este tipo de alumnado, sino que nos sentimos tranquilos cuando abandonan el sistema educativo.

Por otra parte, resulta igual de sorprendente, que para algunos alumnos y alumnas el hecho de abandonar la escolaridad sea una auténtica liberación, como si hasta ese momento estuviese viviendo una tortura. ¿Es posible que a algunos alumnos y alumnas la escuela les diga "tan poco"? ¿Cuál es el momento en que los procesos escolares se desligan de las mentes del alumnado? ¿Cuáles son los motivos? ¿Qué porcentaje de la población de secundaria se queda sin titulación? ¿Cuántos alumnos y alumnas abandonan la escuela el mismo día que cumplen 16 años sin esperar a que se acabe el curso académico? ¿A qué perfil responden el alumnado en esta situación?

Cabe señalar que son numerosos los factores que van a incidir en el camino de la exclusión de nuestros jóvenes: escaso nivel de formación; ausencia de respaldo social; lugar de residencia segregada o empobrecida; absentismo escolar; dificultades de aprendizaje; carencias afectivas; conformidad por una vida laboral sin grandes aspiraciones; baja autoestima y motivación por los estudios; escasa competencia en habilidades sociales; código moral diferente;

preconcepciones negativas de los estudios; fracaso escolar; falta de ilusiones; sobreprotección; carencia de habilidades para el éxito; abandono temprano de la escolaridad, etc.

Entendemos que la escuela en estos momentos debe reconocer que unos sectores de la adolescencia son especialmente vulnerables a la exclusión social y laboral, sin olvidar que cualquier joven es susceptible de estar en esta situación al formar parte de entornos o circunstancias tales como:

- Familias desestructuradas (problemas económicos, desempleo, precariedad laboral)
- Minorías étnicas
- Colectivo gitano
- Colectivo discapacidad
- Problemas sociales (drogas, embarazos prematuros, conductas inadaptadas)
- Colectivo extranjeros

En cualquier caso, conviene tener en cuenta los diferentes marcos explicativos de la exclusión y que bien pueden ayudarnos a realizar esa radiografía de la población escolar vulnerable (Escudero, 2005):

*a) Aspectos personales y sociales del alumnado:* salud y posibles discapacidades; residencia en el medio rural; población inmigrante y minoritaria; familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza; mal comportamiento; falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

*b) Características familiares:* estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia); clima familiar (severidad o negligencia); baja cohesión; alcoholismo y pobreza; familia extendida; desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.

*c) Influencia del grupo de iguales:* en sus aspectos negativos pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar.

*d) Características de la comunidad de residencia:* pobreza del entorno social; peligrosidad; vandalismo; alcoholismo y desempleo; bajo nivel cultural; dependencia de sistemas de protección social y declive económico.

*e) Entorno escolar:* clima escolar aburrido; existencia o no de apoyo social y orientación; ratio de las aulas y la política de agrupamiento del estudiantado; estructuras de segregación por niveles; coordinación entre las escuelas de una zona; calidad de la enseñanza; grado de implicación cognitiva y emocional del alumnado en el aprendizaje; atención a la diversidad; relevancia, rigor y expectativas del currículo y el profesorado; criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros.

*f) Políticas sociales y educativas:* ordenación del sistema escolar; política curricular; profesorado y formación; inspección y evaluación; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Pero, ¿responde la escuela a las características de esta población escolar vulnerable? ¿De qué modo? ¿Buscamos una respuesta educativa adecuada? ¿Están los centros educativos preparados para poder asumir este reto o simplemente no se quiere asumir? ¿Estamos ante una problemática en la que el sistema educativo permanece al margen?

Las situaciones de vulnerabilidad, en algunos casos, llegan a obviarse en los centros. Bien es cierto también que la estructura organizativa de los mismos tampoco es la más adecuada para abordarlas (espacios, tiempos, profesionales,...). Por ejemplo, habría que empezar por abrir más los centros a la comunidad, incorporar nuevos profesionales (educadores/as sociales, terapeutas ocupacionales, especialistas en minorías étnicas,...), flexibilizar los itinerarios de formación y programas individualizados, etc.

A nuestro modo de ver, la intervención social y directa en la escuela supondría una mejora sustantiva en materia de inserción. Resulta complejo coordinarse con los servicios externos y en muchas ocasiones cuando se pone en marcha el operativo ya es tarde para intervenir. El/la adolescente ya no quiere saber nada del sistema educativo o bien ya ha cumplido la edad reglamentaria. La presencia de las estructuras sociales en los centros evitaría problemas de coordinación institucional, resistencias a la puesta en marcha de medidas compensatorias, falta de sensibilización social, etc.

Da la impresión que la escuela parece consolidar desigualdades, lo cual favorece a una determinada cultura y condena al fracaso a aquella que se aleja de la cultura dominante. No debemos olvidar que no todos los/las adolescentes ingresan en el sistema escolar en las mismas condiciones, no todos provienen de los circuitos sociales de excelencia. Por lo tanto, su ruta escolar puede estar llena de múltiples problemas de procedencia exógena que tendrá que superar para garantizar el éxito académico y su incorporación a la vida activa y adulta.

Quizás, como dice Torres (2002), el profesorado tendrá que empezar a tomar decisiones profesionales más contextualizadas y con un notable grado de historicidad, dentro del marco social, cultural y político en el que se instala su trabajo docente.

#### **4. Modelos y propuestas de intervención para la transición a la vida activa de la juventud**

Posiblemente el paso de la vida de estudiante a la vida de trabajador sea una de las etapas más importantes de la trayectoria vital de una persona. Y, lógicamente, este periodo preocupa a los/las adolescentes y a la familia, sobre todo cuando se trata de alumnos y alumnas con poca formación y que no consiguen adaptarse al sistema educativo propuesto. Precisamente este momento es lo que los/las orientadores/as denominan transición a la vida activa.

En general, nos encontramos en los centros educativos que un porcentaje de adolescentes en el momento en que la educación deja de ser obligatoria, al llegar los 16 años e incluso en el día que los cumple, no prosigue en el sistema educativo. En consecuencia, se hace necesario que el sistema educativo reglado dedique una atención al periodo de transición escuela-trabajo, para facilitar a estos adolescentes el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les ayuden a tomar decisiones y construir proyectos profesionales que le permitan enfrentarse de forma autónoma a la transición a la vida adulta y



activa. De hecho, en la LOE (2006), se recoge que "todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional" (17166).

Teniendo en cuenta esta problemática, en la ESO, cada grupo cuenta con un/una profesor/a-tutor/a, que dedica una hora semanal de atención directa al alumnado y otra a padres y madres, la llamada sesión de Tutoría. El/la profesor/a-tutor/a es el encargado de coordinar tanto la evaluación del grupo como todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tiene la responsabilidad de orientar a los alumnos y alumnas con el apoyo, en su caso, del Departamento de Orientación del centro, en cuestiones de orientación profesional.

Por ello, la orientación profesional en educación secundaria, en materia de transición escuela-trabajo, resulta un adecuado punto de partida cuando nos planteamos poner sobre la mesa propuestas de intervención específicas. Entendida, ésta, como un proceso que se ha de desarrollar durante la escolarización del alumnado y que tiene como objetivo orientar en las necesidades de información, orientación y formación profesional. Así, por ejemplo, entre los módulos a trabajar en la orientación profesional en la ESO se encuentran:

- El autoconocimiento, tanto de capacidades como de motivaciones e intereses.
- El conocimiento del mundo laboral.
- La habilidad para tomar decisiones.
- La capacidad de planificar y desarrollar proyectos profesionales y vitales, que le permitan el contacto con el mundo laboral.

Particularmente, las actividades de los programas de orientación en los centros, para 3º de ESO, suelen centrarse en aspectos como:

- Algunas nociones sobre Formación Profesional (FP).
- Investigando sobre las profesiones.
- Conócete a ti mismo.
- Qué me interesa.
- Mis gustos y aficiones.
- Mis aptitudes.
- ¿Qué posibilidades tengo al terminar 3º de ESO?

Las opciones o salidas que tienen estos alumnos y alumnas son diversas: aprobar y hacer 4º de ESO; si suspenden pueden repetir 3º, en el caso de no haber repetido en este nivel; repetir 3º en el Programa de Diversificación Curricular (PDC); si suspenden y ya han repetido 3º pueden pasar a 4º con las áreas pendientes que tengan; abandonar la ESO y hacer Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); ponerse a trabajar; asistir a un "Obradoiro de empleo".

Para el caso de 4º de ESO, las actividades de orientación giran en torno a cuestiones tales como:

-Mis preferencias profesionales.

-¿Qué posibilidades tengo al terminar 4º de ESO?

Estos alumnos y alumnas, tienen alternativas o posibilidades diferentes: Si aprueban pueden continuar con los estudios de Bachillerato o de Ciclos Formativos de Grado Medio; si suspenden pueden repetir 4º de ESO, en el caso de no haber repetido en este nivel; si suspenden pueden repetir 4º de ESO a través del PDC; si suspenden y quieren abandonar la ESO pueden participar en el PCPI; pasar a Educación de Personas Adultas; pasar a un "Obradoiro de empleo"; ponerse a trabajar.

Sin embargo, no podemos obviar que estos programas de orientación profesional no pueden finalizar una vez el alumnado deja la escuela y se incorpora al mercado laboral. No deben ser puntuales, sino continuos. Es necesario, por tanto, concebir los proyectos de orientación profesional como un proceso de información y ayuda a la clarificación vocacional de la juventud, que debe continuar más allá de la escuela, aún a pesar de las dificultades que ello conlleva. En muchas ocasiones, este tipo de adolescentes son difíciles de localizar una vez han salido de la escuela y sus necesidades de orientación suelen ir más allá del consejo relativo a su elección de profesión o formación, teniendo que considerar también la amplia gama de problemas sociales y personales. Por ello hay que insistir en la necesidad de evitar que se rompa la continuidad del contacto personal con estos/estas jóvenes en el momento en que dejan la escuela. Con programas de orientación continua, coherente y postescolar se podría paliar, de algún modo, el problema de aquellos/aquellas adolescentes que han abandonado la escuela, han fracasado en su intento de encontrar empleo, están desorientados o bien tienen una escasa clarificación vocacional. Pero, ¿de qué propuestas de intervención estamos hablando?

Además del desarrollo de programas de orientación profesional, se están desarrollando otros programas considerados buenas prácticas en el campo de la inclusión escolar y social como son los PDC, los PCPI y las pruebas de acceso a ciclo medio de FP.

#### *A) Los Programas de Diversificación Curricular, PDC*

Estos programas surgen con la LOGSE (1990), para que el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, pero que tiene expectativas de conseguir los objetivos de la etapa de secundaria, curse tercero y cuarto de ESO. Permiten responder a las peculiaridades del alumnado con la finalidad de que alcance los objetivos generales de la ESO, mediante una metodología y contenidos adaptados para obtener, finalmente, el título de Graduado en ESO.

Las áreas específicas que lo componen se organizan en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. Los contenidos del ámbito lingüístico-social, tendrán como referencia el Área de Lengua Castellana y Literatura, el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los contenidos del ámbito científico-tecnológico, por su parte, tendrán como referencia las Áreas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. Los alumnos podrán cursar materias optativas, de la oferta ordinaria o específica, diseñadas al efecto. La configuración del PDC debe responder de manera global a los objetivos generales de la etapa y sus contenidos estarán en equilibrio con los mismos.

Estos programas, los PDC, integran:

- Principios pedagógicos, metodológicos y de organización en los que se basan.
- Criterios y procedimientos de acceso y selección del alumnado, que concreten las condiciones establecidas por la normativa, en especial las que se refieren a la evaluación psicopedagógica y de competencia curricular.

- Currículo y horario semanal de las áreas específicas, con la concreción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes.

- Materias optativas, tanto si corresponden a la oferta general del segundo ciclo de la etapa como si son específicas de los PDC.

- Criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización de los espacios, de los horarios y de los recursos materiales.

- Criterios y procedimientos para la evaluación y revisión de los mismos Programas-Base.

### *B) Los Programas de Cualificación Profesional Inicial, PCPI*

Los PCPI están destinados al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de Graduado en ESO, con el objetivo de que todos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria, así como amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Entre sus objetivos están:

- Proporcionar y reforzar competencias que permitan el desarrollo de un proyecto de vida satisfactorio.

- Proporcionar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del CNCP.

- Proporcionar Formación en Centros de Trabajo (FCT) o Trabajos Temporales (TP), regulados, evaluables y tutelados.

- Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la ESO, la obtención del título y proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

- Prestar apoyo tutorial y orientación sociolaboral personalizadas.

- Facilitar experiencias positivas de aprendizaje, convivencia y de trabajo.

- Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo.

- Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y del sistema productivo.

Los destinatarios de estos programas van a ser alumnado mayor de 16 años y preferentemente menor de 21 que no haya obtenido el graduado de la ESO o se prevé que no lo obtendrá pese a las medidas ordinarias. Excepcionalmente, tras evaluación y acuerdo de los padres, puede contemplarse el alumnado de 15 años que habiendo realizado 2º ESO no puede promocionar a 3º y ha repetido una vez en la etapa. Su perfil suele ser, alumnado:

- Escolarizado en grave riesgo de abandono escolar y/o con historial de absentismo acreditado.

- Desescolarizado.

-Con rechazo escolar.

-Con abandono temprano, pero que desea reincorporarse a la educación reglada.

-De incorporación tardía al sistema educativo y en edades de escolarización postobligatoria, y con necesidad de acceder rápidamente al mercado de trabajo (generalmente inmigrantes).

-Con necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a trastornos graves de conducta, con posibilidades de inserción laboral.

Este tipo de programas constan de módulos obligatorios (específicos y formativos) y voluntarios. Los módulos obligatorios específicos desarrollan las cualificaciones profesionales de las Unidades de Competencia. Los formativos de carácter general, amplían las competencias básicas, favorecen la transición desde el sistema educativo al laboral y permiten seguir la formación. Los módulos voluntarios conducen a la obtención del título de la ESO.

Quienes superen los módulos obligatorios de un PCPI obtendrán una certificación académica expedida por el centro público donde cursaron las enseñanzas o al que se hubiera adscrito el centro privado autorizado para impartirlas. Esta certificación, de acuerdo con lo previsto en el artículo 30.4 de la LOE (2006), tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y dará derecho a la expedición, a solicitud del interesado y en los términos que se establezcan, de los certificados de profesionalidad correspondientes por la Administración laboral competente.

#### *C) Pruebas de Acceso a Ciclo Medio de FP*

El alumnado que cumple 17 años, está escolarizado en la ESO y entre sus motivaciones e intereses no está finalizar la etapa, puede presentarse a una prueba que le permita acceder a la Formación Profesional de grado medio y, por tanto, iniciar su formación hacia el mundo del trabajo y obtener una titulación que le permita acceder a un empleo con una cualificación mínimamente satisfactoria. Esta prueba constituye una oportunidad para muchos alumnos y alumnas que tienen una situación de fracaso escolar en la ESO y asumen con ilusión y motivación una nueva formación que les abre las puertas al mundo del trabajo.

#### **4. Conclusiones finales**

Como hemos podido constatar a lo largo del trabajo, es razonable pensar que la situación de tránsito a la vida activa, cada día que pasa, se torna más compleja y cambiante para el que lo realiza y también, indirectamente, para las familias que han de acompañar a los adolescentes en dicho proceso.

Una adecuada y completa orientación a lo largo de la Educación Secundaria va a favorecer que esta situación se desenvuelva del modo adecuado. Va a permitir que el/la adolescente aprenda a tomar decisiones, conozca el mundo laboral y tenga un autoconocimiento de sus posibilidades, cuestiones, sin duda, relevantes para enfrentarse a la singular tarea de la incorporación a la vida activa. Esta orientación también va a servir para que los/las jóvenes desenvuelvan las competencias necesarias que van a ayudar a que asuma un papel activo en la elaboración de su proyecto personal de vida, afrontando la transición a la vida

adulto y activa en condiciones de conocimiento, motivación y plena responsabilidad.

Hay que destacar, sin embargo, que las tareas de orientación deben reforzarse en el caso de los/las adolescentes en situación de exclusión escolar, teniendo en cuenta las dificultades que tienen para acceder al primer empleo y las elevadas tasas de desempleo, así como la precariedad laboral en la que estamos inmersos.

No podemos olvidar que la puesta en marcha de prácticas adecuadas para potenciar la inserción social y profesional es una responsabilidad de toda la sociedad, tanto de las distintas Administraciones como de las empresas y de la población en general para que, en definitiva, este paso o tránsito a la vida activa y adulta se realice de un modo responsable y constructivo.

Los programas de PDC, actualmente, gozan de buena prensa y de un alto grado de satisfacción, tanto por parte del alumnado participante como del profesorado que los desarrolla. Tienen, además, un alto porcentaje de éxito entre sus alumnos y alumnas, posiblemente porque se realiza una adecuación de los programas individualizados a sus necesidades. La mayor parte del alumnado que participa en este tipo de programas recibe el título de graduado en ESO. Nos preguntamos, entonces, ¿por qué no se potencian más?

Una interrelación escuela-empresa quizá sería lo más adecuado, de hecho en este sentido funcionan los PCPI, para conseguir una situación de motivación y seguridad a la hora de tomar decisiones personales que van a condicionar considerablemente su futuro. Por otra parte, los centros educativos tienen que asumir que es necesario una apertura y que han de empezar por abrir más los centros a la comunidad, incorporar nuevos profesionales (educadores/as sociales, terapeutas ocupacionales, especialistas en minorías étnicas,...), flexibilizar los itinerarios de formación y programas individualizados, etc.

Nos queda un largo camino por andar, es necesario que toda la sociedad aborde cuestiones de gran calado como: ¿cuáles son los dispositivos más adecuados para facilitar la transición a la vida activa?, ¿el mundo laboral está preparado para acoger al alumnado desencantado del sistema educativo?, ¿qué es lo que favorece la actitud de dependencia y conformismo que parecen tener los/las adolescentes?, ¿qué han de recoger las políticas de transición?, ¿la ESO proporciona a los alumnos y alumnas una formación básica que les capacite para afrontar con éxito la incorporación a la vida adulta y activa?

Creemos que es preciso utilizar un enfoque global que incluya las diferentes facetas de la vida adulta (trabajo, vivienda, ingresos, tiempo libre, relaciones interpersonales,...), ordenando el conjunto de redes de bienestar social.

### **Referencias bibliográficas**

Adame, M. T. y Salvà, M. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.

CES (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 01/2009*. Madrid: CES.

De Pablo, A. (1994). Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa. *Revista de Educación*, 303, 13-39.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación permanente del profesorado*, 1, 1-24.

Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2009). Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. *XXI. Revista de Educación*, 11, 183-194.

INJUVE (2008). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud.

LOE (2006). Ley Orgánica de educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006, 17158-17207).

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre de 1990, 28927-28942).

Marhuenda, F. (1994). La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo. *Revista de Educación*, 303, 41-67.

Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

OECD (2005). *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development/The Canadian Policy Research Networks.

Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.

Santana, L. E., Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.

Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.

Torres, J. (2002). La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista. Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats. En *Actas del Seminari de Formació en Valors*. Palma: Fundació "Sa Nostra", 36-63.