

DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT
INVESTIGACIÓ AVALUATIVA EN EDUCACIÓ
BIENNI 87-89

LA INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DEL UNIVERSITARIO/A

Tesis doctoral para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Realizada por:

PILAR FIGUERA GAZO

Dirigida por:

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

BENITO ECHEVERRÍA SAMANES

Tutor de Doctorado:

BENITO ECHEVERRÍA SAMANES

Barcelona, Septiembre de 1994

A Sebastià y Robert

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

REFLEXIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. PERSPECTIVA HISTÓRICA	11
--	-----------

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.....	13
1.2. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL.....	15
1.3. DE LA PSICOLOGÍA DE LAS CARRERAS A LA PSICOSOCIOLOGÍA DEL PARO.....	19
1.4. LA SOCIOLOGÍA DE LA JUVENTUD.....	24
1.5. PERSPECTIVA ACTUAL.....	28

CAPÍTULO II. LA INSERCIÓN: PROCESO PSICO-SOCIAL.....	35
---	-----------

2.1. LA NATURALEZA HUMANA Y EL PROCESO DE INSERCIÓN.....	37
2.2. EL PROCESO DE INTREGRACIÓN EN LA SOCIEDAD.....	38
2.2.1. Posicionamiento social.....	38
2.2.2. Características.....	42
2.2.3. Estructura interna.....	45
2.2.4. Patrones de integración: el ámbito de la investigación en Cataluña.....	47
2.3. EL PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL	56
2.3.1. Las etapas del desarrollo y el joven adulto.....	58
2.3.1.1. El mapa del desarrollo adulto.....	58
2.3.1.2. Características del desarrollo en la fase de implementación de la elección.....	62
2.3.2. Perspectiva crítica a las teorías del desarrollo.....	67

2.3.3. Elementos de cambio en el marco del desarrollo de la carrera.....	69
2.3.4. La dinámica psicológica de las transiciones.....	74
2.3.4.1. La teoría de la transición de N.K. de Schlossberg.....	75
2.3.4.2. La dinámica de los ciclos de transición.....	77
CAPÍTULO III. EL MARCO DE LA INSERCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA	83
3.1. DEFINICIÓN OPERATIVA DE LA INSERCIÓN.....	85
3.1.1. La diversidad de perfiles de la población universitaria.....	86
3.1.2. La complejidad del proceso de cualificación profesional.....	92
3.1.3. Dimensiones y criterios de valoración de la inserción profesional al inicio de las trayectorias profesionales	102
3.1.3.1. El tránsito de la Universidad al mercado de trabajo.....	102
3.1.3.2. Las categorías de inserción en el mercado de trabajo cualificado.....	105
3.1.3.3. Las situaciones de no-inserción: la inactividad y el paro.....	106
3.1.3.4. El estatus de inserción: profesional versus laboral.....	110
3.3.4. Elementos de definición de la inserción social.....	124
3.2. EL ACCESO DEL GRADUADO AL MERCADO DE TRABAJO: LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	126
3.2.1. La situación del graduado en el marco de la dinámica global de empleo.....	127
3.2.2. Acercamiento a los procesos de transición.....	131
3.2.2.1. Velocidad de acceso al trabajo.....	131
3.2.2.2. Canales de acceso al empleo.....	134
3.2.2.3. El estatus de inserción en el primer empleo y su evolución dentro de los tres primeros años.....	137
CAPÍTULO IV. ENFOQUES EXPLICATIVOS DE LA INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL.....	147
4.1. ENFOQUES DE BASE SOCIO-ECONÓMICA.....	149
4.1.1. Modelos socio-económicos.....	150
4.1.1.1. La teoría del Capital Humano.....	150
4.1.1.2. La teoría del Credencialismo.....	155
4.1.1.3. Modelos de Correspondencia.....	158
4.1.1.4. Modelo de la segmentación del mercado de trabajo graduado.....	160
4.1.2. Modelos de base sociológica.....	165
4.1.1.4. Modelo de la estructura de oportunidades.....	167

4.2. ENFOQUES DE BASE INDIVIDUAL.....	170
4.2.1. Enfoques evolutivos de la carrera profesional.....	170
4.2.1.1. El modelo socio-psicológico de Blau y colaboradores.....	171
4.2.1.2. El arco de los determinantes de la carrera de D.E. Super.....	173
4.2.2. Enfoques de ocupabilidad.....	179
4.2.2.1. Modelo de inserción laboral.....	179
4.2.2.2. Modelo psicosociológico de empleabilidad.....	183
4.2.3. Enfoques cognitivos.....	188
4.2.3.1. El modelo de afrontamiento: la explicación de la conducta desde la teoría cognitivo-transaccional.....	190
4.2.3.2. La teoría cognitivo-conductual.....	198
4.2.3.3. Las expectativas de autoeficacia de la carrera profesional.....	206
4.2.3.4. Modelo cognitivo de exploración de la carrera profesional.....	210
CAPÍTULO V. DETERMINANTES DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA.....	217
5.1. APUNTES PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO EMPÍRICO.....	219
5.1.1. El macrocontexto: binomio Universidad-mercado laboral.....	219
5.1.1.1. Factores derivados de la oferta de graduados: la Universidad.....	220
5.1.1.2. Factores derivados de la demanda: el mercado de trabajo.....	222
5.1.2. El microcontexto: binomio graduado-empleo.....	224
5.1.2.1. Factores derivados del proceso de reclutamiento: prácticas y políticas.....	224
5.1.2.2. Factores derivados del proceso de exploración de la carrera profesional.....	226
5.1.2.3. El engranaje entre el macrocontexto y el microcontexto de la inserción: el título educativo.....	228
5.2. DETERMINANTES SOCIO-EDUCATIVOS.....	229
5.2.1. El <i>background</i> sociológico.....	229
5.2.2. El valor de las credenciales educativas.....	236
5.3. LA IMAGEN DEL ROL PROFESIONAL.....	241
5.4. EL SIGNIFICADO DEL TRABAJO.....	246
5.5. LA EXPLORACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL.....	253
5.5.1. La conducta exploratoria.....	255
5.5.2. Las expectativas de control.....	258
5.5.3. Los determinantes personales.....	263
5.5.3.1. La autoestima.....	263
5.5.3.2. La ansiedad.....	268

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO VI. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	275
6.1. PANORÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	277
6.2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	287
6.3. METODOLOGÍA.....	292
6.4. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	297
6.4.1. Variables medidas en T1.....	297
6.4.1.1. Variables socio-educativas o contextuales.....	298
6.4.1.2. La imagen profesional.....	300
6.4.1.3. El significado del trabajo.....	303
6.4.1.4. La exploración de la carrera.....	307
6.4.1.5. Comparación de las tres versiones del " <i>Cuestionario de expectativas de inserción socio-profesional del universitario</i> ".....	317
6.4.2. Variables medidas en T2.....	320
CAPÍTULO VII. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	323
7.1. EL ESTUDIO EXPLORATORIO.....	325
7.1.1. Elaboración de los instrumentos.....	325
7.1.1.1. El planteamiento de la investigación.....	325
7.1.1.2. El juicio crítico de expertos.....	327
7.1.1.3. Aplicación a una primera muestra.....	329
7.1.2. El estudio piloto.....	329
7.1.2.1. Selección y características de la muestra piloto.....	330
7.1.2.2. Conclusiones del estudio piloto.....	331
7.1.3. Estudio de las escalas.....	333
7.1.3.1. Escalas de la imagen del rol.....	336
7.1.3.2. Escalas del significado del trabajo.....	342
7.1.3.3. Escalas de exploración de la carrera.....	347
7.1.3.4. Apéndice.....	353
7.2. EL ESTUDIO DEFINITIVO.....	357
7.2.1. Definición de la población de estudio y selección de la muestra.....	357
7.2.1.1. Selección de la muestra y condiciones del pase en t1.....	360
7.2.1.2. Selección de la muestra y condiciones del pase en t2.....	361

CAPÍTULO VIII. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS T1.....	363
8.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EN T.1: EL PERFIL SOCIO-EDUCATIVO.....	366
8.1.1. El perfil sociológico.....	366
8.1.2. El perfil educativo.....	375
8.1.3. El perfil socio-educativo del alumno por facultades.....	381
8.2. LA IMAGEN DEL ROL PROFESIONAL: DEFINICIÓN PERSONAL Y SOCIAL DEL ROL.....	384
8.2.1. La imagen social.....	384
8.2.1.1. El prestigio del título universitario por tipo de estudios.....	384
8.2.1.2. La influencia del prestigio en la percepción de la amplitud del mercado laboral y la satisfacción de la elección.....	386
8.2.2. La elaboración personal del rol profesional.....	391
8.2.2.1. La elaboración personal del rol y el título.....	392
8.2.2.2. La relación entre las dimensiones de elaboración personal del rol.....	397
8.2.2.3. La elaboración personal del rol y características de personalidad: la autoestima y la ansiedad rasgo.....	399
8.2.2.4. La elaboración personal del rol y la exploración de la carrera.....	405
8.3. EL SIGNIFICADO VITAL DEL TRABAJO.....	407
8.3.1. Centralidad del trabajo y objetivos.....	408
8.3.1.1. El trabajo como valor absoluto.....	408
8.3.1.2. La relación del trabajo en el contexto de las otras áreas vitales.....	412
8.3.2. El valor del incentivo.....	416
8.3.2.1. El valor del incentivo y el título.....	416
8.3.2.2. La relación entre la autoestima y la relevancia del trabajo.....	419
8.3.2.3. El valor del incentivo y la exploración de la carrera.....	421
8.4. LA EXPLORACIÓN DE LA CARRERA.....	423
8.4.1. La percepción del control.....	423
8.4.1.1. Análisis de las atribuciones de empleo en el campo profesional.....	423
8.4.1.2. Las expectativas de control y la demanda.....	425
8.4.1.3. La autoestima global y las expectativas de autoeficacia.....	429
8.4.2. La ansiedad en el proceso de exploración de la carrera.....	432
8.4.2.1. Ansiedad estado y tipo de estudios.....	432
8.4.2.2. Ansiedad estado y rasgo.....	434
8.4.2.3. Ansiedad estado y el nivel de autoconfianza personal.....	435
8.4.2.4. Relación entre la dimensión afectiva y cognitiva de la exploración.....	437
8.4.3. La conducta exploratoria.....	438
8.4.3.1. La exploración de la carrera y el título.....	438
8.4.3.2. La conducta exploratoria y la dimensión afectiva y cognitiva de la exploración.....	442
8.4.4. Perfil factorial por facultades.....	447

CAPÍTULO IX. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS T2.....	451
9.1. COMPARACIÓN TRANSVERSAL DEL ESTATUS DE LOS GRADUADOS EN T2.....	453
9.1.1. El estatus de inserción profesional.....	453
9.1.2. El grupo de no-insertados.....	457
9.1.3. Los graduados insertados.....	459
9.1.3.1. Las categorías de inserción.....	460
9.1.3.2. Las condiciones de acceso al trabajo.....	461
9.1.4. El progreso hacia la autonomía social.....	467
9.2. ANÁLISIS DIFERENCIAL DEL EFECTO DE LAS VARIABLES MEDIDAS EN T1 SOBRE EL ESTATUS PROFESIONAL.....	469
9.2.1. Calidad de la inserción en el mercado de trabajo y perfil socio-educativo.....	469
9.2.1.1. Estatus de inserción y perfil sociológico.....	470
9.2.1.2. Estatus de inserción y perfil académico.....	473
9.2.2. Calidad de la inserción en el mercado de trabajo y perfil subjetivo.....	476
9.2.2.1. La elaboración personal del rol.....	476
9.2.2.2. El significado del trabajo.....	479
9.2.2.3. La exploración de la carrera.....	481
9.2.3. Análisis de la inserción socio-profesional desde la perspectiva multivariable	483
9.2.3.1. La técnica del análisis discriminante.....	484
9.2.3.2. Selección de las variables.....	484
9.2.3.3. Comprobación de los supuestos paramétricos.....	485
9.2.3.4. Resultados del análisis discriminante en la muestra de Pedagogía.....	486
9.2.3.5. Resultados del análisis discriminante en la muestra de Biología.....	489
 CONCLUSIONES.....	 493
 BIBLIOGRAFÍA.....	 513
 ANEXOS.....	 553
ANEXO 1. Versión exploratoria del "Cuestionario de expectativas de inserción socio-profesional del universitario/a".....	555
ANEXO 2. Versión piloto del "Cuestionario de expectativas de inserción socio-profesional del universitario/a".....	569
ANEXO 3. Versión experimental del "Cuestionario de expectativas de inserción socio-profesional del universitario/a".....	583
ANEXO 4. Modelo de encuesta de seguimiento del proceso de inserción.....	599

INTRODUCCIÓN

“El proceso de transición nos recuerda su acepción más antigua: la práctica multisecular de los ritos de pasaje en las sociedades primitivas a través del cual los jóvenes eran iniciados en el mundo adulto. Estas ceremonias, individuales o grupales, estaban constituidas por tres estadios o fases: separación del individuo o del grupo de su condición previa; transición o margen en un estado de suspensión, in limbo; e incorporación e integración en su nuevo estatus.” (Mahler, 1989: 170)

El estudio de los procesos de inserción o transición es un tema que ha tomado, durante la última década, una importancia central desde las diversas disciplinas que confluyen en el estudio de la juventud y ocupa un espacio de reflexión en encuentros científicos, debates políticos y publicaciones, estimulado sin duda por la complejidad creciente que acompaña el desfase temporal entre el momento en que un joven se convierte físicamente en adulto y su reconocimiento social como tal; complejidad acrecentada por las dificultades del empleo en el transcurrir de las últimas crisis económicas.

Estas dificultades, lejos de ser ajenas al campo de la inserción del universitario, se han aumentado en las dos últimas décadas. Los países subdesarrollados fueron los primeros en comprobar cómo sus economías en vías de desarrollo eran incapaces de absorber una incrementada plétora de jóvenes que aspiraba a los puestos medios y altos de la jerarquía social. Aquellos mismos que tanto habían estimulado la inversión en educación como medio de inversión social e individual comenzaban también a replantearse estas tesis, lo que permitió que el libro de Freeman (1976) -*The Overeducate American*-, fuera pronto *un best seller* y levantara el telón de un largo cúmulo de predicciones y discusiones en torno a un supuesto derroche social de inteligencias y recursos, en un vaivén de actitudes encontradas.

Desde entonces, la dialéctica creada en torno a la calidad de la inserción de los graduados incide en la valoración de los resultados encontrados en los estudios y así conviven desde los planteamientos catastrofistas, bajo eslógans como “Universidad:

fábrica de parados” o aquéllos que aluden a la “proletarización” de los títulos universitarios, hasta ópticas contrarias como la crítica marxista a su supuesta devaluación.

Sin embargo, como sucede siempre que se opina, escribe o debate sobre fenómenos sociales, estos mensajes no se quedan en la literatura especializada sino que tienen repercusiones en los medios de comunicación y acaban afectando la misma demanda de los que acceden a la Universidad, así como las expectativas y comportamientos de los estudiantes y graduados en búsqueda de empleo. Existe un discurso recurrente, no siempre fundamentado en datos fiables, que afecta a las actitudes de los jóvenes preuniversitarios y postuniversitarios en sus procesos de planificación de sus trayectorias personales y profesionales. Debe existir, pues, una responsabilidad científica para que tales informaciones sean lo más fiables y actualizadas.

Sin entrar en posiciones extremistas, la evolución de las relaciones actuales entre la Universidad y el mercado laboral, ha contribuido a remover los pilares de la misma institución universitaria. Lejos quedan en el tiempo aquellas primeras universidades como la de París o Bolonia, núcleos del poder erudito, con matiz internacional y dependientes del poder eclesiástico y de las que se conserva sólo el nombre; desechado también un modelo de Universidad encerrada en sí misma y en sus fines, las instituciones de enseñanza superior están hoy en un proceso de cambio, de transición. En este proceso de evolución se observa el acceso de nuevas poblaciones que demandan funciones y estilos organizativos nuevos; y, por encima de todo, existe una conciencia generalizada de que la Universidad no puede aislarse de las preocupaciones y problemas sociales.

Es evidente que el problema social que le resulta más cercano es, precisamente, la situación de sus egresados. En un momento histórico en que la evaluación de su calidad es cada vez más un reto, las perspectivas de empleo de los graduados están destinadas a influir de forma creciente en la política de la enseñanza superior. Nuestro país no se ha mantenido al margen de esta tendencia, como lo muestra el creciente interés de las instituciones universitarias; y la calidad de la inserción de los universitarios y universitarias constituye un importante indicador para poder valorar en qué medida atiende la creciente función profesionalizadora de la Universidad.

Por último, desde el contexto más próximo del graduado existe una creciente sensibilidad hacia la instauración de unos servicios de orientación en el ámbito universitario que den respuestas a una serie de necesidades manifestadas y expresadas por los estudiantes y percibidas por cuantos, directa o indirectamente, estamos implicados. Sin embargo, el reto en el campo concreto del diseño de programas de orientación para la

transición al mercado laboral está en la ausencia de un modelo sobre las variables que explican los logros diferentes de los universitarios, en la carencia de una información fiable y clara sobre aquéllas que lo facilitan en un contexto socio-histórico y económico concreto o aquéllas que acercan o alejan a nuestros graduados de una trayectoria profesional satisfactoria. Sin este marco claro de referencia pudiera darse el caso de que las intervenciones fuesen contraproducentes o, en todo caso, ineficaces, lo que supondría un derroche importante de recursos además de la frustración personal de los implicados y una falta de credibilidad posterior de los mismos profesionales.

El objetivo principal de esta investigación es encontrar una aproximación teórica y metodológica que permita comprender el fenómeno de la inserción socio-profesional del universitario en sus características definitorias y, una vez acotado, conocer las variables implicadas en los logros de la inserción inicial en el mercado de trabajo profesional.

Dos criterios han guiado el desarrollo del trabajo: el primero implica un enfoque multidisciplinar en el estudio del proceso de inserción; el segundo, la contextualización de este proceso en una unidad de análisis que dé significado a los datos, en nuestro caso la titulación universitaria.

La simple revisión de la bibliografía sobre el tema pone de manifiesto la complejidad del estudio de este fenómeno social. Así lo entienden también autores como R. Montoro (1983), para quien la problemática del empleo universitario es uno de aquellos temas que se resisten a ser tratados desde una perspectiva unilateral, si lo que se persigue es conseguir una explicación satisfactoria del mismo. Desde el contexto más amplio de las ciencias sociales, J.A. Rodríguez (1991) destaca la creciente tendencia de la investigación hacia un distanciamiento progresivo del dogmatismo teórico y la eliminación de viejas barreras y divisiones teóricas y conceptuales, creando perspectivas multidisciplinarias y multidimensionales que sintetizan las ideas y teorías provenientes de diferentes campos y que, a la vez, se interesan por las intercorrelaciones de los múltiples niveles de análisis micro y macro social.

Ahora bien, un acercamiento multidisciplinar al objeto de estudio tiene ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas, cabría enfatizar el enriquecimiento que supone la descripción y explicación de los fenómenos desde una orientación multifocal. Y como reto, más que como inconveniente, el poder llegar a una síntesis integradora que contemple las interpretaciones del objeto de estudio -la transición o inserción socio-profesional-, en el marco de los contextos donde éstas se han generado.

Por último, queremos resaltar que a lo largo del desarrollo teórico y empírico de nuestro estudio hemos intentado captar la diversidad de la población universitaria. Desde un principio los datos parecen apuntar la existencia de diversas realidades y modelos explicativos que inciden mediatizados en una buena parte por el título universitario. De este modo, las revisiones teórica y empírica aparecen relacionadas con los ámbitos geográficos y/o educativos que han llevado a establecer unas u otras conclusiones. Este mismo hecho explica que nos hayamos detenido más ampliamente en el estudio de la realidad catalana, sobre la que posteriormente y desde nuestra labor específica como orientadores podemos intervenir.

La primera parte del trabajo de investigación (capítulos I, II y III) trata de analizar conceptualmente el fenómeno de la inserción socio-profesional desde una doble perspectiva. Siguiendo un proceso deductivo, iremos de las características más generales del proceso, al análisis de una realidad inmediata como es el contexto universitario. Por otro lado, desde la óptica multidisciplinar, este análisis conceptual recoge y sintetiza las aportaciones de los diferentes ámbitos de estudio que han abordado el tema de la inserción.

Así, en el **primer capítulo** se ha querido introducir un cierto orden en la dispersa y, en ocasiones, contradictoria bibliografía existente sobre el tema, buscando la génesis del concepto, tal y como hoy se concibe, desde una concepción puntual hasta su consideración como proceso psicosocial.

Tras esta revisión histórica, el **segundo capítulo** parte de una concepción psicosocial del proceso, que sirve de marco para la delimitación de las características de la inserción desde el punto de vista de la integración en la sociedad, por un lado, y como parte del proceso global de desarrollo de la persona y más concretamente de la carrera, por otro. En este último marco, la transición de la Universidad al mercado laboral constituye una más de las transiciones vitales que coronan el devenir humano.

Por último, el **tercer capítulo** analiza las características del proceso en una población concreta, los universitarios y universitarias, desde donde se concretan los componentes operativos que marcarán la definición de nuestro criterio. Este capítulo marco del análisis conceptual aborda, en primer lugar, los modelos de evaluación de la inserción propuestos explícita o implícitamente en los estudios consultados, para concluir con una propuesta terminológica que matiza el continuo no inserción-inserción profesional plena. En segundo lugar sintetiza las principales conclusiones que se desprenden sobre los estudios de inserción del ámbito catalán: vías de inserción, calidad de la inserción conseguida y diferencias entre titulaciones y/o instituciones.

La segunda parte (capítulos IV y V) se centra en la explicación del fenómeno desde los factores implicados en la explicación del proceso, como paso previo para la selección de las áreas de intervención. El interrogante esencial de esta segunda parte del estudio teórico sería *¿qué elementos determinan el logro de la inserción socio-profesional?* Con el fin de contextualizar adecuadamente nuestro estudio empírico hemos articulado este apartado en dos capítulos.

El **cuarto capítulo** presenta una descripción de los enfoques explicativos del proceso de inserción. La revisión de los enfoques surgidos en los diferentes campos de estudio se dividen en *enfoques de base socio-económica y enfoques de base individual*, según el foco de atención prioritario concedido a la explicación de la inserción sea las variables macrosociales o el individuo y su contexto.

Por su parte, **el quinto capítulo** aborda una reflexión de estos enfoques explicativos, a la luz de los datos de la investigación empírica desarrollada, básicamente, en el contexto universitario. El objetivo final que hemos perseguido en esta segunda parte es la definición de un modelo de determinantes de la inserción que guíe el diseño de la investigación e integre, a su vez, los datos empíricos resultantes; parafraseando a Álvaro *“elaborar un conjunto de hipótesis sobre las que ir erigiendo un paradigma teórico que dé razón de los datos obtenidos en el nivel empírico”* (1992:6).

A partir de una revisión de la panorámica de la investigación española sobre los procesos de inserción de los universitarios -desde los modelos de análisis, pasando por el contenido, metodología y población de estudio-, los **capítulos VI y VII** describen la realización de un estudio empírico que pone a prueba las hipótesis derivadas de los modelos teóricos expuestos a partir de seguimiento longitudinal de una promoción de graduados de cuatro centros de la Universidad de Barcelona, con el fin de conocer en qué medida los factores analizados contribuyen a explicar los resultados conseguidos por la primera inserción en el mercado profesional (**capítulos VIII y IX**).

Somos conscientes de la dificultad que conlleva el acercamiento y estudio de los complejos hechos psicosociales; hechos que se encuentran en continua evolución, tanto desde la perspectiva de la biografía individual como desde la social. No queremos tampoco tener la osadía de abarcar con exactitud el campo sino más bien continuar la línea iniciada por otros investigadores y ampliar, si es posible, el conocimiento de los mismos. Esperamos que, en el intento, la fotografía no salga movida. En todo caso, bien valga la humildad de

reconocer nuestras limitaciones, recurriendo a las afirmaciones de Blanch, cuando asevera:

“Si en la física actual se reconoce la imposibilidad de la producción de un conocimiento objetivo y neutro del mundo material -al resultar este producto cognoscitivo indisociable del marco referencial, de las categorías lógicas y del punto de vista del propio observador-, no será el científico social el último iluso aspirante al conocimiento positivamente objetivo y axiológicamente neutro.” (1990: 23)

No quisiera concluir esta introducción sin expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que me han ayudado y me han animado en este rito iniciático que representa la Tesis Doctoral en el mundo universitario.

Desde este espacio quiero resaltar muy especialmente a los codirectores de esta Tesis y agradecerles su valiosísima guía en este largo camino. A Sebastián Rodríguez por su inestimable ayuda, sus consejos y su apoyo personal a lo largo de todo el proceso y, sobre todo, por confiar en mí. A Benito Echeverría, por transmitirme su entusiasmo e introducirme en este interesante campo de estudio.

A todos los estudiantes y graduados que han participado y han hecho posible esta investigación, les dedico mis mejores deseos para que vean cumplidas todas sus expectativas. Quiero subrayar, también, la colaboración de los equipos directivos de las facultades de Biología, Económicas, Farmacia, Geografía e Ha. y Pedagogía, principalmente a los jefes de estudio, y a los profesores que facilitaron y estimularon la realización de la primera fase de la investigación.

A los compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Con muchos de ellos compartí mis proyectos, ideas, dudas, dificultades y progresos. Quiero mencionar especialmente a Julia V. Espín, no sólo su guía y consejos en la parte metodológica, sino también sus ánimos en las horas bajas. A Ma. Luisa Rodríguez por sus aportaciones documentales y su preocupación por ayudarme a llegar a la “meta”. Y a Rafael Bisquerra por su asesoramiento en el campo de la estadística informática.

Mi agradecimiento a Josep Ma. Blanch por sus orientaciones y asesoramiento en el campo de la investigación psicosociológica sobre el desempleo. El conocimiento de sus trabajos, algunos de ellos aún no publicados, me abrió enormes posibilidades conceptuales y metodológicas.

A los compañeros del área MIDE de la Universidad Autónoma de Barcelona, especialmente a Josep Montané, agradezco su ayuda y acogida durante el período que permanecí entre ellos.

A los componentes del grupo de investigación sobre la *Transición al Trabajo* del ICE de la Universidad Autònoma de Barcelona por atender mis consultas y permitirme el acceso a trabajos, algunos de ellos sin concluir.

A Dolors Valls, Silvia Moral y Núria Soterias, por su paciente contribución en el organización y análisis de los datos.

En esta lista de agradecimientos merece un lugar destacado mi familia por todo el apoyo proporcionado a lo largo de estos años y, sobre todo, por su inmensa paciencia ante mis eternas horas de "ausencia".

En el camino he dejado también personas queridas y momentos que son irrecuperables. Por ello, no quisiera acabar estas líneas sin dedicar un recuerdo muy especial para mi abuelo Juan.

A todos ellos gracias

REFLEXIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I
PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Al introducirnos en el campo de la investigación e intervención relacionado con el proceso de inserción emerge, en un primer momento, cierto caos terminológico. En la literatura específica los conceptos de transición e inserción se usan de modo excesivamente amplio e intercambiable; uso que, además, no está exento de contradicciones y reduccionismos (tal y como han señalado autores como Fernández, 1988; Rose, 1987; Planas, Casals y Brullet, 1991). En unas ocasiones, los conceptos hacen referencia al mismo contenido mientras que, en otras, expresan elementos diferentes del fenómeno: *transición escuela-trabajo* o *escuela-vida activa*; *transición hacia el mundo adulto*; *transición profesional*; *inserción inicial*; *inserción profesional*; *inserción laboral*; *inserción socio-profesional*; *itinerarios de inserción/transición*; *estadios de transición/inserción*; *integración socio-laboral*, etc.

Haciéndose eco de esta cuestión, Arrizabalaga (1991) señala la dificultad de reflexionar sobre el fenómeno de la inserción sin buscar previamente las herramientas que nos permitan manejar un mismo lenguaje y construir a partir de él. La reflexión de la historia pasada puede ser un buen comienzo para poder, sino llegar a ese lenguaje común, sí entender cómo se ha llegado a esta confusión terminológica.

Empezaremos a estirar el hilo refiriéndonos, brevemente, a una serie de elementos que han contribuido a la falta de homogeneidad en el vocabulario utilizado:

CAUSAS EXTERNAS A LA INVESTIGACIÓN

La primera causa responde al uso de estos conceptos en diferentes ámbitos y discursos. Así, por ejemplo, entendemos que en el contexto de la política de empleo y la formación ocupacional ha predominado el término inserción (laboral/ profesional/ ocupacional) bien como meta a conseguir, bien haciendo referencia al proceso de búsqueda de empleo. En este ámbito se habla, también, de procesos de preinserción cuando los usuarios carecen de habilidades y conocimientos para el logro de un puesto de trabajo. En este marco del discurso los procesos de inserción no se reducen al paso de los jóvenes de la escuela al trabajo, sino que incluyen a todos los parados en búsqueda de empleo sin distinguir entre inserción inicial o reinserción. Mientras, en el campo escolar ha predominado el concepto de transición y, en la educación especial, el término de integración socio-laboral. Como podemos intuir, existen connotaciones diferentes en el uso de estos términos que tendremos ocasión de comentar.

Por otro lado, y como apunta Fernández (1988:2), esta "*nueva jerga da nombre a fenómenos nuevos que resultan de la modificación de los procesos ya existentes*";

procesos que podrían haber recibido diferente nombre en función de las tradiciones lingüísticas. Así, en la revisión de la literatura publicada desde principios de siglo, hemos encontrado que el término *transition* está más circunscrito a la terminología anglosajona mientras que, en la literatura francófona su equivalente, *transition o passage*, es menos utilizado; de hecho predomina el término *insertion professionnelle*, que se traduciría por *entry into working life*, sin que las barreras queden delimitadas con claridad. La consulta a diferentes glosarios terminológicos especializados nos sugiere la siguiente tabla de equivalencias.

INGLÉS	ESPAÑOL	FRANCÉS
Transition from school to work	Transición a la vida profesional	Passage
Entry into Working life	Inserción profesional	Insertion professionnelle

FIGURA 1.1. Equivalencias terminológicas¹

Es posible, y lo apuntamos sólo como una sugerencia, que en la utilización de un término u otro hayan influido diferentes pautas culturales de inserción en el mundo del trabajo; así, en la tradición anglosajona la realización de trabajos -en vacaciones, o a tiempo parcial- era un común denominador durante la vida escolar y un hecho aceptado y potenciado socialmente. La inserción profesional o la entrada al trabajo era, pues, un proceso más gradual. Entre tanto, en la Europa continental, ha existido una tendencia a retrasar la incorporación al trabajo hasta finalizado todo el ciclo de formación. En este sentido, la entrada en el trabajo coincide con el proceso de inserción profesional; sólo recientemente estas pautas culturales se han roto.

Por último, cabe notar que esta terminología conlleva diversas acepciones que en nada ayudan a clarificar el tema. La primera ambivalencia la encontramos en el término inserción: el diccionario de María Moliner, da como primera acepción "*acción de insertar*" y en la misma página define insertar como "*incluir, meter una cosa en otra*". El segundo significado remite, sin embargo, "*al punto en que una cosa se inserta en otra*". Así pues, se plantearía en términos de inserción como proceso versus inserción como punto, en expresa referencia a la meta a conseguir.

El concepto de transición lleva a menos equívocos al referirse siempre a un proceso: "*acción de cambiar o pasar de un estado, manera de ser, o manera de hacer una cosa a*

¹ Consulta al *Glossaire de la Formation Professionnelle* (1987) y al *Glosario de Orientación Escolar y Profesional* (1987), coordinado por Rodríguez Moreno.

otra". Sin embargo, su uso en la literatura sobre el tema esconde una doble acepción (Casals, Masjuan y Planas, 1989b): la transición entendida como paso de la escuela al trabajo versus la transición como paso de la adolescencia a la adultez. O, expresado de otro modo, como proceso de *inserción profesional* versus proceso de *inserción socio-profesional*. Esta dicotomía explica las diferencias encontradas en los estudios a la hora de señalar los límites y criterios en ese proceso y, como consecuencia, las responsabilidades que luego se derivan sobre el dónde, el cuándo y hacia qué meta intervenir.

CAUSAS RELATIVAS AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde una mirada retrospectiva podemos afirmar que el estudio de la inserción socio-profesional es, hoy, un campo común de encuentro de las Ciencias Sociales y Humanas: unas, más interesadas por su dimensión social, como la Sociología; otras, por la explicación del proceso individual de devenir hacia la madurez, como la Psicología; mientras, un tercer grupo, ha centrado su atención en las dimensiones macroeconómicas derivadas de la interacción entre la educación y el mercado laboral (economía de la educación, o el reciente campo de la evaluación institucional). Al mismo tiempo que otras disciplinas, de carácter tecnológico, enfocan la inserción desde la perspectiva de la intervención, más que de su descripción. Este hecho ha facilitado una conceptualización y operativización diferente, en función de los intereses concretos de cada disciplina.

Hemos esbozado algunas de las incoherencias detectadas en el uso del objeto de estudio. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, se avanza hacia una concepción menos reduccionista de estos conceptos. Tratado este punto es hora de responder, ¿cómo y por qué se ha producido el salto desde la investigación sobre transición/inserción de la escuela al primer empleo, al estudio de la inserción socio-profesional en la vida adulta?

1.2. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL

El concepto de transición escuela-trabajo como fenómeno psico-social no es nuevo, ni tampoco lo es la importancia concedida a esta etapa por parte de la orientación, ya que el tema de la transición al trabajo estuvo presente desde los orígenes de este movimiento. Los diferentes autores que se han adentrado en las raíces históricas de la orientación como ciencia² recuerdan cómo la meta que guió a los pioneros de este campo fue el dar respuesta a las necesidades de una nueva clase trabajadora en su tránsito al mercado laboral.

² Sobre los orígenes de la orientación son un buen ejemplo los proyectos docentes de cátedra de Rodríguez Espinar(1986), Rodríguez Moreno (1991a) presentados ambos en la Universidad de Barcelona; así como autores del marco internacional, como Stephens (1970) y Aubrey (1982). Una obra reciente de Echeverría (1993b) enfoca la historia de la orientación desde las raíces comunes de este movimiento y el de la formación profesional.

Necesidades que tienen su primer origen en la revolución industrial y los cambios sociales subsiguientes y, más tarde, en los problemas durante la década de los años 30, derivados de la Gran Depresión del 29.

El carácter filantrópico de este movimiento fue dirigido a la población más desfavorecida del momento (Drapela, 1975). En Europa, por ejemplo, un sentimiento de compromiso social estuvo presente en los inicios de la orientación; compromiso en favor de una justicia que garantizara que el puesto que cada uno ocupa en la sociedad se basara en sus aptitudes personales, no en los derechos de cuna adquiridos. La transición era concebida como la búsqueda del lugar en el mundo del trabajo más adecuado para cada uno en función de sus capacidades.

Tanto en EEUU, como en Europa, las nacientes instituciones de orientación profesional se situarán en este momento del tránsito al mercado laboral. Frank Parsons fundará en 1908 el primer centro institucionalizado de orientación vocacional, el *Vocational Bureau* en la *Civic Service House* de Boston, entidad pública creada para ayudar a los jóvenes de clases desfavorecidas en la búsqueda de empleo; este hecho tiene, pues, gran valor sentimental para los orientadores. En la misma época se gestará el movimiento europeo de orientación que en nuestro país tomará fuerza en Cataluña y el País Vasco, las dos regiones más industrializadas del momento³.

Aun cuando nuestro objetivo no es realizar una revisión de la historia de la orientación, no podemos pasar por alto alguna de las ideas que calificamos de innovadoras y esenciales al proceso de transición. De estos primeros precursores, Super (1942) resaltaría su concepción amplia de la orientación, más allá de su trabajo de colocación (*Placement work*) ya que entendían que ésta debía incluir la ayuda en la elección de una ocupación, la preparación para ella, la colocación y el ajuste.

En este sentido, Rodríguez Espinar (1986) nos indica cómo Parsons, al señalar los pilares que debían sustentar todo intento de reforma social para facilitar el tránsito de los jóvenes, destacará la importancia de mantener la armonía en el binomio individuo-sociedad. Una armonía que debe pasar por una doble intervención: en un lado del binomio, el control público de los medios de producción que asegure que el mercado laboral pueda ofrecer ocupaciones adecuadas y suficientes a todos los individuos; y, en el otro, la educación y orientación del individuo a fin de que pueda encontrar su mejor adecuación productiva y social.

Del mismo modo, su predecesor en el *Vocational Bureau* de Boston, Meyer Bloomfield (1911) destacará, en una de las obras pioneras de la orientación profesional, la

³ La historia en el marco catalán puede verse en Rodríguez Espinar y otros (1983) y Rodríguez Moreno (1987). Menos conocida es la historia de la orientación en el País Vasco, analizado en la obra de Echeverría (1993a).

importancia del proceso de transición escuela-trabajo y observará la necesidad de que la atención a este proceso se afronte desde el núcleo del sistema educativo⁴. Un año antes (1910) en Gran Bretaña ya se había dado un paso adelante, al promulgarse una ley sobre la orientación profesional que relacionaba la escuela con la ayuda a los estudiantes en el momento de buscar trabajo (Bisquerra, 1991).

Pero, no sólo será la orientación la que recogerá la importancia de la vinculación escuela-trabajo: el movimiento europeo de la escuela activa (*école active*) y su equivalente americano de la escuela nueva (*new school*) declararán principio esencial la necesidad de que el trabajo -parte sustancial de la vida adulta- ocupe un lugar preponderante en la educación (Bisquerra, 1992), como lo pone de manifiesto la lectura de los pedagogos de la época (Makarenko, Freinet, entre otros muchos).

Tras estos primeros precursores, las referencias históricas de la orientación en los años siguientes indican un desinterés por el tema de la transición; actitud que sólo será abandonada cuando la propia sociedad reclame su intervención como consecuencia de los problemas laborales de los jóvenes. Whitfield (1988) señala cómo, desde que la orientación se insertó en el sistema educativo, bien dentro del mismo (EEUU) o como anexo a él (Europa), la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo ha sido considerada responsabilidad de los servicios de colocación (*placement*), funcionando independientemente de los servicios de orientación profesional. Herr y Cramer (1984) constatan también esta tendencia a considerar la orientación y el '*placement*' como funciones diferentes.

Por otro lado, y desde el marco global de la orientación, no queremos dejar de señalar que el tema no desaparece del todo, sin ostentar por ello la preponderancia de la época anterior. Por ejemplo, en *The dynamics of vocational adjustment* una de las primeras obras de Donald. E. Super (1942), el autor dedica un capítulo a la transición desde la escuela al trabajo y resalta la importancia que el primer empleo o el primer contacto con el mundo del trabajo tiene en determinar el crecimiento y ajuste vocacional. El capítulo presenta, asimismo, una reflexión sobre los factores que determinan la inserción laboral y el desempleo de los jóvenes, tema de candente interés en la década de los 30.

Esta primera época supone el surgimiento y posterior desarrollo de los servicios de *placement* en las universidades americanas, que con el tiempo han evolucionado desde unos servicios de colocación (*Placement Centers*) a unos servicios de orientación para la transición (*Planning/Counseling Centers*) (Rodríguez Espinar, 1990). Diversos factores explican que la atención a los procesos de inserción se produzca en las universidades

⁴ Aubrey (1982) señala en su análisis de los orígenes del movimiento de orientación, cómo esta idea no era nueva: "La meta de Parsons"-considerado el padre de la orientación vocacional- "estaba en lograr que la orientación vocacional adquiriera carta de naturaleza en el propio marco escolar" (en Rodríguez Espinar, 1986:18).

americanas con más de medio siglo de adelanto: por un lado la llamada tradición "*in loco parentis*" que establece la barrera entre el modelo de universidad anglosajón (campus residencial, responsabilidad de la educación total del alumno y seguimiento tutorial) y el modelo alemán (campus no residencial, responsabilidad sobre el alumno limitada a su instrucción) y, por otro, la tradicional flexibilidad ocupacional de los títulos en el modelo anglosajón.

Si la orientación en sus albores había colocado su lugar de intervención en los momentos de transición al trabajo, la investigación inicial sobre esos procesos correrá a cargo de la psicología del desempleo⁵, tal y como manifiestan las numerosas revisiones sobre la investigación de esta época (entre las que destacamos Jahoda, 1979⁶; Banks, 1989; Blanch, 1990; y Álvaro, 1992). El desencadenante serán las graves consecuencias sobre el empleo de la Gran Depresión de 1929. En nuestro país la ausencia de investigación se debe a las condiciones políticas de esta etapa (inestabilidad político-social y guerra civil).

En esos estudios iniciales sobre el desempleo, el foco estará más en los efectos que en el qué y en el cómo se producen los hechos. A nivel metodológico predomina, como señala Blanch (1990), el enfoque cualitativo, la información participante y el informe sociográfico (el material es de un valor incalculable para los actuales defensores del paradigma cualitativo en la investigación). La recopilación bibliográfica sobre los estudios de la época, de Eisenberg y Lazarsfeld (1938), nos permite sintetizar los resultados obtenidos por estas investigaciones en los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta:

"En cuanto a los jóvenes, el desempleo puede afectarles en formas diversas, tales como la imposibilidad de independencia, el deterioro de las relaciones paterno-filiales, la disminución de la motivación para el logro, el incremento de los sentimientos de desvalimiento, el aumento de las conductas delictivas, la aceptación de trabajos no deseados y la prolongación del período de estudios, entre otras posibles consecuencias." (ob. cit. por Álvaro, 1992:49)

⁵ De esa década puede consultarse Dearborn, W. F. y Rothney, J. W. (1938). *Scholastic, Economic, and Social Backgrounds of Unemployed Young*. Cambridge: Harvard University. Publicación que recoge una investigación -sobre los factores determinantes de la inserción-, llevada a cabo en el área de Boston durante la época de la depresión económica.; Eckert, R., y Marshall, T. O. (1938). *When young leave school*. New York: McGraw-Hill, estudio sobre los métodos utilizados por los jóvenes en transición y sus determinantes; o los manuales de la época para enseñar a buscar trabajo como el de Edlund, S. W. y Edlund, M. G. (1939). *Pinck your job and land it*. New York: Prentice-Hall; y el de Gardiner, G. L. (1938). *How you can get a job*. New York: Harper and Brothers.

⁶ En 1933 publicó junto con Lazarsfeld y Zeisel un estudio sociográfico, clásico en el campo del estudio del desempleo, sobre las consecuencias del cierre de una fábrica textil en la vida cotidiana de toda una comunidad austriaca (Mariantal).

Pasada la época y con una Guerra Mundial de por medio, los problemas del desempleo quedaron aparcados; el paro no volverá a ser retomado como objeto de estudio hasta entrada la década de los 70, tras una nueva crisis del empleo. Una vez más constatamos como el curso de los hechos sociales dirige el curso de la investigación.

1.3. DE LA PSICOLOGÍA DE LAS CARRERAS A LA PSICOSOCIOLOGÍA DEL PARO

Durante esta primera parte del siglo XX no se estudia sistemáticamente la transición de los jóvenes al trabajo o a la vida adulta, a excepción hecha de las investigaciones señaladas. Los primeros estudios nos sitúan en los años 50 y 60, con la ampliación de las oportunidades educativas y el pleno empleo (Banks,1989). En esta etapa surgen dos enfoques en la interpretación de los procesos de inserción socio-profesional, que en principio aparecen como irreconciliables.

El primer enfoque, denominado *psico-evolutivo o psicologista*, se centrará en el proceso del desarrollo individual de la conducta vocacional o laboral a lo largo del ciclo vital produciendo, durante estas décadas, una considerable evolución en los planteamientos del desarrollo de la carrera, tanto a nivel descriptivo (patrones de carrera)⁷, como explicativo (modelos de desarrollo de la carrera). El estudio de la madurez vocacional, los procesos de toma de decisiones y el ajuste de carrera constituyen, como bien señala Rodríguez Moreno (1991a), el núcleo de la investigación desde esta perspectiva teórica.

Este planteamiento ha sido duramente criticado y considerado, por muchos, como un terreno yermo para el desarrollo teórico de los procesos de inserción socio-profesional, relegados a un simple estadio en este desarrollo. Por ejemplo, Risk (1987:298) mantiene que en las teorías iniciales del desarrollo de la carrera de autores como Ginzberg et al (1951) y Super (1957) *"el proceso implicado en la entrada a una ocupación fue excluido o dado por sentado"*. A su vez Banks (1989) hace notar que la atención de una buena parte de los investigadores se centraba más en las personas que realizaban frecuentes cambios de trabajo (patrón inestable de desarrollo de la carrera), que en la entrada en el mercado laboral.

El origen de esta, digamos, exclusión, se basaba en la premisa de que la entrada en el trabajo y la consecución de la inserción no era un hecho problemático; es más, una buena elección garantizaba el ajuste y el éxito posterior en la vida. Durante esta década surge el modelo de Blau y col. (1956) pionero de los planteamientos actuales de la inserción. El

⁷ Curiosamente, y a pesar de las críticas que este enfoque ha recibido, el estudio de los patrones de desarrollo de la carrera podemos considerarlo precursor del innovador estudio de itinerarios de transición.

supuesto básico del modelo considera que el desarrollo de la carrera deviene de la interacción de una doble cadena de acontecimientos: los personales/biográficos y los ambientales/sociales. El valor de este modelo no será reconocido, sin embargo, hasta la siguiente década, ya que de momento la atención está más centrada en la influencia del lado personal de la cadena.

Las críticas más duras van a venir del cuestionamiento del mismo proceso de desarrollo de la carrera desde la perspectiva psicologista. Las divergencias sobre una concepción de desarrollo basado únicamente en el progreso del individuo en respuesta a un creciente, único y completo sentido de autoconcepto serán, para Law (1981b), el germen de un nuevo enfoque.

Si durante estas décadas, y hasta el final de los 60, la historia puede ser narrada casi enteramente en términos de conceptos derivados de la psicología diferencial, de la psicología del desarrollo y del *counseling*, serán los sociólogos británicos, mayoritariamente, los que plantearán un nuevo enfoque explicativo del proceso de desarrollo de la carrera: el *enfoque funcionalista*, en el que tomará un lugar central la entrada ocupacional. Éste, tachado a su vez de *sociologista*, pondrá el acento en los determinantes socio-estructurales de la inserción socio-profesional, componentes que actúan a través de las corrientes de socialización a las que está sujeto el individuo y que determinan su *estructura de oportunidades*.

La consideración, en la década de los 60, de un mercado de trabajo juvenil no problemático, pero estratificado, conduce a los primeros estudios centrados específicamente en la transición escuela-trabajo, de corte longitudinal, y dirigidos a una población específica: jóvenes egresados del sistema educativo que tomaban la opción de la inserción temprana en el mercado de trabajo, y el abandono del itinerario educativo. Esta línea de estudio surge y arraiga con fuerza en el Reino Unido donde la transición, concretamente de los llamados *sixteen-year-old school leavers*, llegará a constituir uno de los tópicos de investigación sobre los que más se ha escrito. En una interesante revisión de esta literatura Linda Clarke (1983) sintetiza las temáticas abordadas por estos estudios: adecuación de los currículos a las demandas del mercado de trabajo; características psicológicas previas; senderos de transición; conductas de búsqueda de empleo y predicción de grupos de alto riesgo de desempleo.

A pesar de que, como resalta Maizels (1970), no existía en esta época una teoría aceptada de la transición, los planteamientos sociologistas estaban en la base de muchos de los estudios realizados. Entre los más representativos y citados de la época se encuentra el estudio de Carter (1962); los objetivos de su investigación giraban en torno a la explicación del proceso de entrada ocupacional, en concreto la identificación de los

factores que determinaban la decisión de insertarse tempranamente en el mercado de trabajo, el proceso de entrada en la ocupación y la satisfacción con el estatus alcanzado. El estudio longitudinal se inició con una entrevista en profundidad a 200 jóvenes y su seguimiento a lo largo del proceso en dos ocasiones más.

Entre otras investigaciones posteriores destacamos la de Maizels (1967), quien condujo un estudio retrospectivo con 300 jóvenes entre 15 y 18 años, con el fin de valorar las necesidades y oportunidades en las fases iniciales de transición al mercado de trabajo; o las de Moor (1976) y Jones (1985). En todos estos estudios los factores estructurales aparecían fuertemente asociados con la decisión de abandonar el itinerario educativo, el tipo de elecciones ocupacionales realizadas y el trabajo conseguido.

Paralelamente se inician, en esta época, otras líneas de investigación relacionadas con el tema, como el estudio de la transición desde la perspectiva de los elementos intervinientes en los procesos de selección (Carter, 1966; Mackay y otros, 1971) y la predicción del cambio crónico de empleo con posterioridad a la salida de la escuela. En una revisión sobre este tipo de estudios Carter constata la existencia de una serie de variables que parecían predecir tanto las dificultades de ajuste al mundo del trabajo, como anticipar el tipo de individuos que sufrirían del *mal* del cambio crónico de empleo⁸. Entre estas variables destaca el rechazo a acomodarse a la disciplina escolar, un rendimiento escolar bajo y una mayor inmadurez personal.

De esta época no tenemos muchos indicios del interés de la orientación por el tema de la transición escuela-trabajo, a excepción de la literatura británica. Como botón de muestra baste comentar que el *Bulletin Documental du Bureau International d'Education: Documentation et information Pédagogiques*, del tercer trimestre de 1971, dedicó un monográfico a la orientación escolar y profesional, coincidiendo con el el 20 aniversario de la Association International d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSEP). En el índice temático de esta extensa recopilación bibliográfica, no aparecen como descriptores ni el término inserción ni el de transición, así como ninguna referencia bibliográfica a este tema. El divorcio entre orientación y "*placement*" parece, pues, vigente.

Sin embargo, el clima de escepticismo que se había generado respecto a la adecuación de los planteamientos psicologistas en la explicación del desarrollo de la carrera, en el contexto de la transición de los denominados *school leavers*, se generaliza en la década de los 70 a medida que los problemas de empleo se amplían a toda la población de jóvenes en busca de su lugar en la sociedad. Como consecuencia las relaciones individuo-sociedad se replantean. La fuerza de los enfoques sociologistas conduce a una revisión de los modelos de desarrollo de la carrera de corte tradicional más psicologista. Estos modelos

⁸ Resaltamos la palabra *mal* en tanto que el cambio laboral era concebido como un problema y atribuido a una falta de madurez personal.

serán revisados, y los hechos socio-estructurales tomarán un lugar cada vez más preponderante en la explicación del desarrollo de la carrera.

Los problemas derivados del desempleo juvenil estimularán, en los años posteriores, la investigación psicosocial sobre el paro. Con todo, la gran mayoría retomará la línea de investigación desarrollada en la década de la Gran Depresión y se centrará, básicamente, en las consecuencias del desempleo sobre la salud psico-física del sujeto paciente y en el estudio del impacto mediador de variables demográficas (como la edad y el sexo), cognitivas (como la autoestima, variables de controlabilidad y valencias laborales) y contextuales (como el soporte social) (Warr y Jackson, 1984; Warr, 1987; Rowley y Feather, 1987; Ullah, Banks y Warr, 1985, entre otros trabajos).

Continúa, sin embargo, el interés por el estudio del abandono escolar y la predicción del estatus una vez finalizada la transición (Gurney, 1980; Lavercombe y Fleming, 1981; Winefield y Tiggemann, 1985; Tiggemann y Winefield, 1984, 89; y en el contexto español, Peiró, 1989; Peiró y otros, 1989 y 90; Sancerni, 1987; Selva, 1990); y, al mismo tiempo, una parte de los investigadores dirigirán su atención hacia el análisis de las causas que permiten a la persona salir de una situación de desempleo (como Blanch, 1990; Banks, 1989); en estos casos, variables cognitivas y motivacionales, tratadas anteriormente como efectos del paro, pasarán a analizarse como elementos posiblemente implicados en la salida de la situación.

Durante esta década se desarrollan dos importantes laboratorios de investigación sobre el desempleo, centrados sobre todo en el análisis de cómo una persona se enfrenta a la situación de transición y/o desempleo y en las variables mediadoras. El primero se encuentra en el departamento de Psicología Social y Aplicada de la Universidad de Sheffield (R.U.), donde destacarán autores como Banks, Jackson, Stafford, Clegg y Warr. El segundo centro, localizado en Australia, estará bajo la dirección del equipo de trabajo de Feather y colaboradores⁹. Por su parte, la literatura norteamericana, tan prolífica en otros temas, ha carecido de menor tradición en el estudio del desarrollo de la carrera en este tipo de poblaciones, como señalan Borman y Hopkins (1987). De hecho, una de las críticas que ha recibido la investigación sobre los patrones de desarrollo de la carrera se ha centrado en el tipo de muestras utilizadas en sus estudios: hombres, blancos, de trayectorias educativas largas, muy diferentes a la tipología de jóvenes que abandonan tempranamente los itinerarios educativos.

⁹ Banks (1989) resume la trayectoria investigadora de este equipo, desarrollado alrededor del análisis de los procesos de transición y el paro entre los jóvenes de 16 a 20 años. Sobre la evolución de la línea de investigación suraustraliana, puede consultarse a Norman T. Feather (1990). *The Psychological Impact of Unemployment*. New York: Springer-Verag. El libro constituye tanto una reflexión teórica como la síntesis de los resultados obtenidos por la investigación durante la década de los 80.

De esta primera parte de la revisión histórica podemos destacar que el primer significado del proceso de inserción de los jóvenes nos remite al *período entre la salida del sistema escolar y la obtención del primer empleo*. Esta primera concepción tenderá a cuestionarse a partir de los estudios realizados en el ámbito británico, quienes destacarán la importancia de las fases anteriores al momento del tránsito. La definición que aporta Maizels (1970:3) podría resumir la concepción más puntera de la época:

“La fase transicional discurre desde la educación a tiempo total hasta el empleo a tiempo total, a través de una serie de estadios y decisiones donde cada uno acarrea implicaciones para el próximo”...“esta fase forma parte de una amplia época en la vida de los jóvenes que se inicia mientras ellos están en la escuela -con el desarrollo de expectativas y aspiraciones acerca de la escuela y el trabajo- y se extiende hasta los primeros años, ya en el mundo profesional e incluye el ajuste a la vida laboral.”

Desde una valoración retrospectiva de los estudios realizados en esta primera época, constatamos que el significado se restringe a la mera *inserción laboral*, valorada por la consecución de un contrato de trabajo. Esta interpretación -que subyace, todavía, en muchas investigaciones actuales sobre el empleo juvenil, y se reproduce en muchas de las estrategias de intervención sobre él mismo- presentará graves contradicciones en el aquí y ahora de la transición, que serán puestas de manifiesto a partir del *crack* económico de los setenta: en primer lugar, el desempleo juvenil romperá la relación directa entre logro de primer empleo y la inserción profesional; las situaciones de paro de rotación (término que identifica situaciones de paro-trabajo-paro) serán más o menos continuadas. Al mismo tiempo, las barreras entre educación y trabajo se harán cada vez más permeables.

Desde el ámbito de la orientación, el naciente movimiento de educación para la carrera volverá a los orígenes de esta ciencia aplicada al recuperar la importancia de la relación educación-trabajo y la necesaria intervención sobre el ámbito de la transición. Pero, mientras los problemas derivados de las dificultades de transición al trabajo estarán en la base del modelo británico de educación para la carrera, en el norteamericano, será más bien la conciencia colectiva de una pérdida del valor del trabajo en los jóvenes, la que estimulará el desarrollo de programas e intervenciones (Rodríguez Moreno, 1992, 1993; Rodríguez Dieguez, 1992).

Dos hechos más van a cuestionar la conceptualización de los procesos y su operativización. Por un lado, el proceso de inserción profesional no se puede considerar desde una perspectiva homogeneizada, sino que debe concebirse como un conjunto de trayectorias o patrones de desarrollo condicionados por los hechos psico-sociales. Por otro,

la conciencia de las interrelaciones entre las diferentes áreas vitales debe llevar a un estudio más global de la persona.

La ampliación del concepto de carrera, concebida como la secuencia de roles que desempeña una persona a lo largo de su trayectoria vital, nos servirá de marco explicativo. Pero hemos de ceder la palabra a los sociólogos de la juventud y a la evolución que se produce dentro de su campo, para entender el paso, en nuestro campo de estudio, del concepto de inserción profesional a la inserción socio-profesional y que constituye el objetivo del siguiente apartado.

1.4. LA SOCIOLOGÍA DE LA JUVENTUD

Si hasta ahora la noción de transición/inserción se reducía a la entrada en el mundo laboral, será la sociología de la juventud la que sentará las bases para ampliar el concepto al proceso de adquisición del estatus de adulto en nuestra sociedad.

Esta evolución se produce en el seno de una ciencia joven, que despegaba con fuerza en los 60 a la par del auge del fenómeno juvenil. Con la caída del modelo de crecimiento económico y social, en la década de los 70, el objeto de estudio que le es propio -la juventud- pierde valor operativo; éste será sustituido, primero, por el de transición y posteriormente por el de procesos o itinerarios de inserción socio-profesional (Marini, 1984; Casals, 1985; Infestas, 1985; Zárraga, 1985, 89; Homs, 1985; Funes, 1989; F. Enguita, 1990b; Casals, 1989; Casals, Masjuan y Planas, 1990; Planas, 1988; Sanchís, 1991).

El primer punto en esta evolución conceptual puede seguirse a través de las aportaciones recogidas en el número monográfico que la revista de sociología *Papers* dedicó al tema en 1985 (con motivo de la declaración de la Unesco como año internacional de la juventud). El monográfico reunió a un grupo de sociólogos alrededor del tema de la juventud y transición; las reflexiones allí vertidas son un reflejo del estado de la cuestión en ese momento y un resumen de la historia reciente de la investigación en el campo de la sociología de la juventud.

Durante los años 60 se produce una explosión de la investigación sociológica, fomentada por una sociedad que nunca antes había mirado con tanta esperanza y, a la vez miedo, a sus jóvenes. Para algunos supondrá la eclosión de una nueva clase social. Reflexiónese, si no, sobre la visión de la época a través de la siguiente síntesis (Hernández 1986:37):

"Es ahora cuando los jóvenes se afirman como sujetos históricos de un conjunto de movimientos colectivos produciendo, de forma súbita una utopía social original, que surge con la identidad de grupo que nunca antes había conseguido."

Parecería que las diferencias socio-culturales estarían diluidas en la realidad de ser joven; estado que conferiría a este grupo de edad una manera uniforme de actuar, sentir y concebir el mundo y la vida. Referimos, a manera de ejemplo, las aportaciones que en este sentido realizó L. Aranguren (1985)¹⁰. Para el autor, la década de la postguerra mundial representa el momento histórico de la invención de la juventud como colectivo dotado de sustantividad propia; hasta entonces, señala el autor, había habido jóvenes, pero no juventud o, como mucho, habían existido pequeños grupos que autodenominándose juventud de la época, no eran representativos. Una serie de etapas la conducen en su evolución hasta la actualidad, a saber:

1. Etapa del Primer Ensayo, desde la mitad de la década del cuarenta hasta los años sesenta.
2. Etapa de Autoafirmación, que se inicia con el detonante de la guerra del Vietnam, y el surgimiento en EEUU de una nueva actitud de vida, de una voluntad de transformación social y de una oposición global al sistema que dará lugar a los movimientos de contracultura, cuyo punto final lo sitúa en la explosión y caída del Mayo del 68.
3. Etapa de Evolución -años 70-. La juventud cambia la revolución global por la revolución de la vida cotidiana, a través de la vivencia radical de las relaciones humanas.

El enfoque de estudio, coherente con esta concepción, se centrará en el análisis del perfil generacional y en la descripción de las características de los jóvenes como si de un todo homogéneo se tratara, con una metodología dominada casi exclusivamente por el sondeo por encuesta a amplias muestras¹¹. Debemos notar, sin embargo, la carencia de los mismos durante este período en España. Casals (1985:63) señalaría en referencia a esta época: *"La cuestión juvenil es artículo de importación"... "o no hay problemas, o no hay sociólogos, o no se dan las condiciones para que concurran unos y otros"*. Sin duda, las

¹⁰ L. Aranguren publicó en 1961 un *best seller* sobre la reflexión de la juventud de los cincuenta, y sus rasgos generacionales. La hipótesis principal mantenía que la generación había estado marcada por la vivencia de la postguerra española.

¹¹ La tendencia a tratar de equiparar a la juventud con el cambio generacional y evolución de la sociedad, no es nueva y ha encontrado también su eco en el análisis de poblaciones específicas como los jóvenes universitarios. Al respecto tenemos el estudio de Guardo (1982) centrado en las características de las diferentes generaciones de *colleges* americanos desde 1950; y el más reciente de Lavin y Prull (1989) que establecen el perfil evolutivo de las generaciones de estudiantes de *college* desde 1969 hasta 1987. También es remarcable el trabajo de Astin (1991) centrado en el seguimiento longitudinal de varias promociones de estudiantes desde el inicio de su vida universitaria.

lecturas no debieron fructificar hasta finales de los 70, ya que el mismo autor encontró, entre el período de 1980 a 1984, más de ochenta referencias, frente a la quincena de estudios elaborados en las décadas anteriores (Casals, 1984). Desde entonces, organismos oficiales como el Centro de Investigación Sociológica, el Ministerio de Cultura, las Comunidades Autónomas, los Ayuntamientos y Fundaciones privadas han sufragado, periódicamente, el estado de opinión de este colectivo, bien en ámbitos territoriales extensos o en microcontextos.

-Entre los primeros tenemos, por citar algunos, los estudios financiados por la Fundación Santa María sobre la juventud española; desde el informe de Beltrán y otros (1984) hasta el más reciente de González y otros (1989); los informes sobre la juventud en España financiados por el Instituto de la Juventud, de Zárraga (1985; 89); y los informes financiados por instituciones de las diferentes Comunidades Autónomas como *Jóvenes vascos*, *La Joventut a Catalunya*, etc. (Una referencia a los mismos desde el período de 1975 a 1985 puede verse en Zárraga, 1985).

-Dentro del segundo tipo de investigación podemos citar el estudio de Escobar (1989) cuyo universo se restringe a la periferia madrileña (Fuenlabrada), con el objetivo de estudiar los hábitos de conducta de los jóvenes en una microrealidad específica; o el estudio de Solé y otros (1984) sobre la actividad académico-laboral de los jóvenes madrileños.

Evidentemente varias causas confluyen en la explicación de esta *"ebullición sociológica de investigaciones descriptivas"* sobre los jóvenes, -a decir de Echeverría (1991:89). Casals (1985) destacará la necesidad de una estructura referencial de información sobre la población de jóvenes, desde diferentes ámbitos de actuación: el campo socio-económico, donde se necesita fundamentar la aplicación de medidas de transición escuela-trabajo para paliar los problemas del paro juvenil; el campo cívico-urbano donde se extienden, entre los jóvenes, conductas asociales como la drogadicción y la delincuencia; y, el campo político-administrativo donde, con la democratización del Estado y el desarrollo posterior de las intervenciones autonómicas, el campo de la política juvenil se encontró con una ausencia total de marcos de referencia sobre la población a la que debía dirigir sus actuaciones.

Cardús y Estruch (1984) son más escépticos frente a las motivaciones de la realización de estos estudios. Para ellos, estas monografías sobre los jóvenes no son más que un medio para justificar los poderes locales y, en no pocos casos, han sido utilizadas como armas en luchas políticas de partidos y de tendencias. Si bien es verdad que es difícil tomar partido, ya que la bondad y la maldad absoluta no existen, la realidad ha constatado

que algo de cierto había en sus afirmaciones: muchos de estos estudios han sido relegados al olvido de esas instituciones y no han tenido ninguna repercusión social más allá de los ojos de sus escasos lectores.

Mientras tanto, y volviendo al ámbito internacional, a esta primera década de ensueño donde se intentará captar el significado de ser joven, le seguirán unos años de parsimonia investigadora sobre el tópico, revitalizándose de nuevo el interés a finales de los 70. En esta ocasión será en unas coordenadas socio-históricas muy diferentes a las de la dorada época del seiscientos, del movimiento hippie o el Mayo francés, que llevarán a cuestionar la homogeneidad del fenómeno juvenil.

En la barrera de estos años de cambio, una duda planeará en la mente de muchos estudiosos: el hecho de que los resultados obtenidos en estas investigaciones sean, como afirmará más tarde Homs (1985), simples constataciones de las características generales de la sociedad a la que pertenece la muestra estudiada.

La precariedad del mercado de trabajo juvenil se encargará de confirmar que ser joven tiene distintos significados según el capital social de la persona. Un capital que Sanchís (1991) nos definirá como la síntesis de familia de origen, tipo y duración de la escolarización y relaciones sociales; variables que, salvo honrosas excepciones, caminan a la par. En estos términos se expresaba Bernard Schwartz (1985:33) en un informe ya clásico al primer ministro francés, Pierre Mauroy, sobre el estado de la cuestión de los jóvenes de 16 a 21 años¹²:

"Los jóvenes lo son todo, excepto un conjunto homogéneo. Según su clase social, su sexo, el lugar donde viven, sus problemas son diferentes o más o menos graves. A pesar de todo, los jóvenes están unidos por un cierto número de comportamientos y de ideas. Lo que los une es su exclusión de la sociedad. Lo que los une es su desesperanza delante de la falta de perspectiva."

Ya no existe la juventud sino jóvenes, como no se cansarán de repetirnos esos mismos sociólogos que antaño nos la exaltaron. Y en todo caso, si existe, la juventud pasa de ser la esperanza a ser un problema social, no por los jóvenes en sí mismos, sino por las condiciones negativas que les ha tocado vivir ya que, como señalaba Schwartz, lo único que tienen en común son las dificultades en el logro de la inserción socio-profesional.

¹² Resultado de las propuestas del informe fue la creación en Francia de las Misiones Locales (1982), dirigidas a la atención a los jóvenes entre 16 y 25 años en su proceso de inserción social y profesional, desde una perspectiva local, interinstitucional, y pluridisciplinar. Intentos similares pueden verse en nuestro contexto (Jover y Márquez, 1988).

La situación de los jóvenes en el mercado de trabajo pasa a ser, ahora, el tema monográfico; existe una conciencia común de que el problema radica en un mercado saturado y, así, una línea de estudios enfocará el problema hacia la medición cuantitativa de esta situación. Los innumerables informes no sólo en nuestro país, como ya se ha mencionado, sino en el marco más amplio de la comunidad internacional dan fe de ello. Cardús (1985:80) tacha esta época de *"cuantitativismo ingenuo"*; los estudios carecen en su mayoría de bases teóricas e hipótesis de trabajo y *"el dato y el tanto por ciento son los señores"*. Selva (1989) destaca, también, cómo la urgencia de los problemas de desempleo juvenil ha conducido a un incremento de la demanda social de soluciones. Demanda que, a su vez, ha impulsado una investigación aplicada poco enraizada en aproximaciones teóricas. La meta de este tipo de investigación es describir la transición desde parámetros relevantes que, produciendo una información rápida, diera luz a la dirección que debía tomar la intervención en temas de desempleo y relaciones educación-mercado de trabajo.

Estas críticas conducen a una doble evolución en el campo de la sociología de la juventud: primero a la redefinición de su objeto propio de estudio, la juventud; y, segundo, al diseño de metodologías que posibiliten el acercamiento a esta nueva realidad, tal como era redefinida.

Si, hasta ahora, el término juventud identificaba a un grupo social, al que unía valores, actitudes y formas de comportamiento comunes y diferenciadas de los otros grupos; y se operativizaba como *stock* de población dentro de unos límites de edad (15 a 25 años o a 30 años), en la nueva conceptualización la juventud es un descriptor del proceso social de transición de la adolescencia a la vida adulta (Planas, Casals y Brullet, 1991). Lo que caracteriza el ser joven es simplemente el paso por este proceso, cuyos límites serán, en nuestra sociedad, mucho más complejos que los establecidos por la edad.

"La actual sociología de la juventud es la sociología de la diferencia. Sabemos que no existe adolescencia y juventud, sino jóvenes y adolescentes diferentes. Su diversidad recae en los diferentes espacios por los que discurre la transición." (Funes 1989:9)

1.5. PERSPECTIVA ACTUAL

Como se pone de manifiesto en las páginas anteriores, son precisamente las características implícitas al fenómeno estudiado, en concreto su doble naturaleza individual/biográfica y social y su ubicación en el marco del binomio educación-empleo, la causa de que, durante muchos años, el espacio ocupado por la inserción fuera considerado como tierra de nadie; hecho que en la práctica representó la exención de responsabilidades, tanto a la hora de estudiarla como de diseñar estrategias de intervención.

El desinterés se explica en el contexto de crecimiento económico y pleno empleo de los años 50-60, en los que no existía prácticamente paro y donde las transiciones, desde la educación a tiempo total al empleo a tiempo total, eran más o menos inmediatas. Años en que la sociología se encandilaba en el análisis de lo que podía significar una nueva categoría social, la juventud, que estaría por encima de las diferencias de clase; y la psicología vocacional buscaba modelos que explicaran los procesos de toma de decisión (elemento considerado central al éxito de la carrera). Años, también, en los que el mundo educativo y el mundo laboral vivían en la mejor de las armonías, aquélla que resulta fundamentalmente de una ignorancia mutua; además, no había presión social y, por lo tanto, no existían planteamientos políticos al respecto, ni motivación para invertir en investigación sobre este tópico.

Por contra, la inversión del ciclo económico en la década de los 70, colocó el problema en manos de los dos polos del binomio: la política educativa y la política de empleo. Son años en que el fantasma del paro ha sido la pesadilla de los políticos en el poder y el arma para los que aspiraban al mismo. El creciente incremento del número de estudios, tratados, reflexiones, informes políticos, o meras divagaciones sobre el tema, desde la economía, sociología o psicología, nos dan fe del interés, importancia y, sobre todo, de la inversión dedicada a su estudio durante las últimas décadas. El interés por el tema estimulará el avance del conocimiento, tanto por el enriquecimiento en las metodologías utilizadas, la ampliación y diversificación de las muestras y variables de estudio, como por la formación de equipos de investigación, y la evolución desde una concepción puntual del fenómeno hasta la definición como proceso.

Durante estos últimos años se ha tratado de buscar una terminología adecuada que abarque la complejidad del fenómeno. En nuestro contexto, y dentro del campo de la sociología, una de las conceptualizaciones más elaboradas es la del equipo de investigación sobre la *transició* del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (Casals, Masjuan y Planas, 1990; Planas, Casals y Brullet, 1991). Este grupo defiende el uso del término *inserción socio-profesional* frente al de transición a la vida activa, utilizado en sus primeras publicaciones.

Entre las razones aducidas para sustituir el término de transición por el de inserción socio-profesional, los autores destacan: la excesiva dependencia del concepto de transición de una coyuntura particular -la política de educación y de empleo-; su reducción a los jóvenes en paro de primera ocupación; su desconexión o independencia de los procesos anteriores y posteriores a la entrada en la vida activa, así como la diáfana frontera entre el paro y la subocupación en los indicadores del proceso. Y por último la constatación de que, en la realidad, los perfiles teóricos de jóvenes (estudiante, trabajador, parado) derivados de los planteamientos tradicionales de la transición no se dan debido a la interrelación entre las esferas del trabajo y el estudio y la actividad familiar (sobre todo en el caso de las mujeres).

Desde esta perspectiva, la inserción social y profesional incluye más realidades que la firma de un contrato de trabajo. Planas, Casals y Brullet sintetizan de este modo los elementos básicos de su definición:

- (1) El proceso de inserción socio-profesional articula las experiencias formativas y laborales del joven en busca de un estatuto como individuo activo y las experiencias sociales y los procesos de autonomía de la familia de origen.
- (2) De naturaleza socio-biográfica, el proceso está, desde la perspectiva social, diferenciado o diversificado por los itinerarios por los que discurren los diferentes grupos de jóvenes. Y, desde el punto de vista individual/biográfico, es una cadena estructurada de sucesos significativos en la vida del sujeto, cuya resolución hipoteca y determina su proyección de futuro.

Esta propuesta ha tenido un amplio eco en nuestro contexto, donde ha sido utilizada en diferentes trabajos de investigación (podemos citar los estudios de seguimiento de graduados de Echeverría, 1993a; así como el seguimiento de la inserción en la Universidad de Isús, 1993).

De igual modo, desde el ámbito más específico de la transición de poblaciones con necesidades especiales, han surgido algunas propuestas. Jurado (1990), por ejemplo, usa el término de *integración socio-laboral*, concepto que engloba dos procesos fuertemente interconexiónados, sobre todo en la población de referencia. Por un lado, la integración social que implica la aceptación y asimilación de los individuos por parte de la comunidad o el medio social, estructurando un sistema que permita tomar parte en la misma con todos sus deberes y derechos; y, por otro, la integración laboral, que lleva a contemplar a la persona con hándicaps, como fuerza activa de trabajo.

Por último, y aunque referido específicamente a la dimensión profesional del proceso y dentro del marco de la política de empleo, J. Rose (1987:72) defiende las ventajas del término *transición profesional* y afirma que el término general susceptible de responder adecuadamente a la definición de nuestro objeto de estudio no puede ser el de inserción profesional:

"Hay, en efecto, que abandonar toda identificación implícita a la inserción juvenil, toda referencia a un análisis en términos de ajuste oferta-demanda que destaque los comportamientos individuales, toda óptica normativa que plantee el problema en términos de calidad de la inserción o de adecuación. Simultáneamente, hay que evitar la difícil cuestión del fin del período de inserción, expresar la compleja confusión entre actividad-formación-desempleo, insistir sobre la duración, la

autonomía y la organización de esta fase, resaltar todos los movimientos potenciales y los procesos de estructuración del mercado externo, sean o no institucionalizados"... "En este sentido ningún término es verdaderamente satisfactorio: nos hemos decidido por el de transición profesional (T.P.)"

El autor justifica la elección señalando que el concepto de transición refleja acertadamente la idea de un estado intermedio, que sufre la influencia de la situación precedente y prefigura la situación futura. Evoca, igualmente, la gran diversidad de formas de este paso, a la vez que define un movimiento y una acción exterior.

Reconoce, también, que el concepto lleva implícito un cierto reduccionismo hacia los individuos en transición y que tiene poca capacidad para explicar los procesos dinámicos que expresan ese paso. Para salvar las limitaciones, Rose propone el término de *Organización de la Transición Profesional (O.T.P.)* que define como el conjunto de mecanismos y procesos, más o menos institucionalizados, que contribuyen a modificar las formas de esta transición. La introducción de este concepto obliga a considerar los canales o vías de inserción, que son facilitados o mediatizados por:

-Los intermediarios de la transición, como las instituciones públicas y las asociaciones privadas de colocación, cuya función más visible es la distribución de mano de obra.

-Los sistemas de formación-inserción, que incluyen todas aquellas ramificaciones educativas que asocian a la función tradicional de formación una actividad de inserción profesional.

-Los estímulos estatales de la inserción o medidas destinadas a incentivar la inserción, tanto sobre la oferta de empleo, los agentes de transición (la empresa), como sobre la demanda de empleo, los agentes de inserción (los jóvenes).

Como podemos ver, y salvando el hecho de que esta última definición abarca sólo el aspecto profesional, el concepto de fondo no es tan dispar. La evolución detectada en las propuestas de Rose -de inserción laboral a transición profesional- frente a las del equipo de trabajo del ICE de la UAB -de transición escuela-trabajo a inserción profesional-, deben entenderse como intentos de superación de las opciones existentes en el marco concreto donde surgen (ámbito de la política de empleo y la formación ocupacional, el primero, y contexto escolar, el segundo).

Este cambio de concepción ha ido paralelo a la evolución en las metodologías de investigación ya que, como es fácil entrever, la metodología utilizada hasta el momento - estudios transversales mediante la técnica del sondeo- hacía aguas a la hora de captar el

fenómeno juvenil desde la perspectiva de proceso socio-biográfico, cuya característica esencial era su diversidad o diferenciación interna.

En torno a los estudios y encuestas acumuladas en nuestro país en los últimos 10-15 años, algunos autores han mantenido posturas bastantes críticas (que recogen Casals, 1985 y Planas, 1991). Estos autores destacan que a pesar de su utilidad al aportar una información básica inexistente, éstos han sido meras sustituciones parciales ante la ausencia de un sistema de información estadística eficiente y fiable. Centrados principalmente en la interrogación sobre opiniones, expectativas y actitudes, estos estudios han dedicado poca atención al análisis de conductas y situaciones reales; han configurado un "retrato robot" estático, atemporal y descontextualizado en forma de perfil/es de la juventud, o juventudes -en los casos en los que se ha establecido subcohortes- en un momento concreto; y, por lo tanto, han perdido la posibilidad de articular el pasado, el presente y el futuro que se integra en los procesos de transición.

Por otro lado, los planteamientos transversales sistemáticos, dentro de la línea de los informes sobre la juventud, permiten ver la evolución de perfiles generacionales pero fracasan en captar el proceso de desarrollo desde la perspectiva biográfica. Como alternativa metodológica se ha producido un avance en la utilización de diseños longitudinales, básicamente retrospectivos, que buscan describir los itinerarios o modelos de inserción socio-profesional que conducen a las diferentes posiciones sociales¹³. Investigaciones de seguimiento de las trayectorias profesionales de poblaciones específicas o generales (Bosch y otros, 1991; Herranz, 1990; ICANOP, 1992), confirman el estímulo de estas líneas de investigación en nuestro país.

Junto a este tipo de investigaciones, estudios de naturaleza evaluativa completarán el cuadro de análisis del fenómeno psicosocial del proceso de inserción socio-profesional, entre los que podemos destacar:

-Estudios de análisis de necesidades de los jóvenes en transición, como el realizado por Helwing (1987) y Helwing y otros (1989), que analizan las valoraciones de una extensa muestra de expertos en orientación de la carrera profesional; también cabe destacar el interés por el estudio de la inserción en el ámbito de poblaciones con necesidades especiales (Jurado, 1990; Berkell y Brown, 1989, entre otros).

-Evaluación de medidas concretas de intervención, como la investigación de Alemany (1990) sobre las experiencias de prácticas en la empresa en el ámbito de la

¹³ Esta opción metodológica priorizará el análisis de flujos (o itinerarios) frente a la descripción de stocks. Fernández de Castro (1990) realiza una valoración comparativa de los dos modelos de análisis.

F.P; o de evaluación institucional, como el seguimiento de graduados de la Universidad de Barcelona (GAIU, 1993), en los que la inserción profesional se convierte en un indicador importante de calidad (Figuera y Torrado, 1994).

-Y, por último, estudios enfocados hacia la identificación de posibles vías de intervención para facilitar la inserción, como el estudio de Tolosana (1990) que analiza los rasgos de personas emprendedoras como base del diseño de programas de educación del sentido de la iniciativa.

CAPÍTULO II
LA INSERCIÓN: PROCESO PSICO-SOCIAL

2.1. LA NATURALEZA HUMANA Y EL PROCESO DE INSERCIÓN

La inserción socio-profesional hunde sus raíces en la naturaleza interactiva de las variables personales y contextuales que le confieren su naturaleza de fenómeno psicosocial. Como tendremos ocasión de justificar a lo largo del capítulo, éste representa la síntesis de la proyección humana: sobre sí mismo (crecimiento individual) y sobre el conjunto de la sociedad (participación, integración).

Si bien es verdad que hoy se asume en general esta doble dimensionalidad, no es menos cierto que a la hora de delimitar el proceso no siempre se ha realizado teniendo en cuenta este hecho; en muchas ocasiones los enfoques han sido fragmentados o centrados en un lado u otro de las dimensiones -biográfica o social- del proceso. Así, mientras el enfoque sociológico se ha centrado principalmente en el proceso de incorporación o integración en la sociedad de los jóvenes y el análisis de los determinantes socio-estructurales de este proceso, el enfoque psico-evolutivo ha focalizado el desarrollo de la carrera y la influencia de variables personales y motivacionales (Adamski y Staszynska, 1989).

Sin embargo, estos planteamientos no son irreconciliables y su propia evolución denota esta tendencia a la integración mutua a medida que los fenómenos se enfocan de forma más holística. La clave está en entender el proceso de inserción socio-profesional como la síntesis del *proceso de integración* de las cohortes de jóvenes en las distintas instituciones participativas de la sociedad y el *proceso de crecimiento individual*, donde significará un salto cualitativo en el marco amplio del desarrollo de la carrera.

Esta idea se desarrolla en la formulación de Echeverría (1991:90) que, refiriéndose al proceso de juventud, define la integración como:

"Proceso de incorporación a la sociedad de la naturaleza humana, que supone la vivencia de un rol reconocido en cuanto miembro social, la adaptación a los valores, normas y estándares conductuales, sociales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades."

Paralelamente discurre el proceso de individualización o de afirmación frente a esta sociedad, que el mismo autor entiende como:

"Proceso de construcción de una estructura individual de la personalidad, con rasgos complejos y competencias cognitivas, motivacionales, lingüísticas, morales y sociales, así como una vivencia subjetiva de ser una persona única."

De esta concepción se derivan una serie de implicaciones que sintetizaremos esquemáticamente en tres presupuestos de partida para nuestra investigación:

- (1) Sus causas hay que buscarlas en la doble cadena de acontecimientos sociales e individuales que confluyen en la explicación de los procesos de inserción. Por un lado, los procesos de inserción y la conducta laboral posterior de la persona son producto de la interacción con su entorno (valores, conductas, expectativas tienen un fuerte componente contextual). Por otro, desde una perspectiva de la psicología individual vemos, también, que cada persona reacciona de modos muy distintos a los mensajes del entorno en virtud de sus características e idiosincrasia (como bien señala Rodríguez Moreno, 1991a)
- (2) La descripción del proceso debe hacerse desde el individuo y su devenir biográfico. Pero esta descripción debe incluir asimismo el análisis de este proceso en la diversidad de contextos donde se produce, tanto en el tiempo como en el espacio social.
- (3) Las consecuencias derivadas de su resolución incluirán al individuo y, por extensión, a su micro, meso y macro contextos, o sea, a la sociedad en su conjunto.

2.2. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN LA SOCIEDAD

Una serie de autores, entre los que podemos citar a Casals(1985), Infestas (1985), Zárraga (1985,89), Adamski i Staszynska (1989) y F. Enguita (1989) se han centrado en el análisis de este proceso por el que transcurre la *'integración de los jóvenes en la sociedad como agentes sociales competentes'* (como describe Zárraga, 1985:13). Este proceso, equiparado al devenir de la juventud, conlleva la ardua tarea de concretar los elementos finales del proceso.

2.2.1. POSICIONAMIENTO SOCIAL

Hacíamos referencia a la evolución del concepto de juventud desde la disciplina sociológica: la juventud, como proceso de transición de la infancia a la madurez, conlleva el paso de un estado de heteronomía y ausencia directa de responsabilidad social, a un estatus de adulto autónomo y responsable. Para Casal y otros (1990) el término transición identifica, desde el contexto social, un proceso socialmente establecido según el cual los

jóvenes adquieren carta de adultos; proceso que algunos autores han descrito como *posicionamiento social* (Infestas, 1985; Adamski i Staszynska, 1989).

Para comprender el alcance que supone este hecho, debe partirse de los elementos que contiene cualquier posición social; esto es, el rol y el status, como anverso y reverso de un mismo proceso. Bartolomé (1993), Giner (1983) y Peiró (1989), nos acercan a la realidad de estos dos conceptos.

El *rol* constituye el aspecto dinámico de la posición social; el conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto que se aprenden y se ejecutan, -afirmará Giner-; a su vez, Bartolomé especificará que este conjunto de funciones que se le asignan a un individuo o grupo de individuos determinado dentro de una cultura y grupo social específico, constituye la manera concreta de formar parte de una sociedad. Los procesos de adquisición del rol y su concreción comportamental se dan, señala Peiró, porque los sujetos van adquiriendo un sistema de normas, valores y creencias, y asumiendo un conjunto de representaciones cognitivas acerca de sus roles y comportamientos, en interacción con los otros y el contexto social en el que se desarrollan y desenvuelven.

Frente a este aspecto claramente dinámico de la posición social, el *estatus* representa la dimensión estática de la misma. Giner define el estatus como el conjunto de derechos y deberes que un individuo posee en el marco de su sociedad. Evidentemente la adquisición del estatus determina la posibilidad de ejecución de los roles -ocupacionales, familiares, etc.- que le son propios; y ahí radica uno de los grandes problemas de los jóvenes de hoy.

A lo largo de toda la vida se van produciendo cambios de posición -estatus y roles- en las diferentes áreas vitales, pero en la fase de la juventud estos procesos adquieren una gran relevancia. Durante esta época del desarrollo confluyen una serie de transiciones de roles -familiares, sociales y/o profesionales- que la convierten en una fase crucial y, a la vez, compleja. Y la complejidad deriva no sólo del proceso en sí, sino también de la dificultad de fijar sus límites en el logro de la posición adulta. Aunque los intentos de establecer los indicadores del proceso de inserción socio-profesional parecen conducir a línea común en todos los autores (ver Casals, 1985; Coleman y Hussen, 1989; F. Enguita, 1989 y Zárraga, 1985, 89; entre otros), existen sutiles diferencias que mencionar.

Zárraga, por ejemplo, establece cuatro condiciones que permiten afirmar que un joven pasa a adulto "tipo" o que, socialmente, se le considerará como tal. Dos de las condiciones hacen referencia a elementos materiales, en concreto la independencia económica -disposición de recursos económicos para su sustento- y la autoadministración

de estos recursos. Las otras dos condiciones especifican elementos no materiales del logro de la posición adulta, como son la autonomía personal -capacidad de decisión sobre sí mismo- y la constitución de un hogar propio.

Muy similar es el esquema presentado por F. Enguita. El autor considera que el ejercicio de la autonomía es lo que confiere carta de naturaleza al mundo adulto y, por lo tanto, los componentes de la condición adulta, o sea los indicadores de la inserción socio-profesional, se especifican en la interrelación de los ámbitos y los contenidos de la misma, tal como queda expresado gráficamente en la siguiente figura:

AUTONOMÍA		 ÁMBITO	
		PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN
 C O N T E N I D O	PERSONAL	AUTOADMINISTRACIÓN	FAMILIA PROPIA
	MATERIAL	RECURSOS PROPIOS	HOGAR PROPIO

FIGURA 2.1. Componentes de la condición adulta según F. Enguita (1989:121)

El elemento más conflictivo lo constituye la autonomía familiar. ¿Cuáles deben ser los indicadores de esta última dimensión de adultez? En 1985, Casals, fijaba como indicadores la nupcialidad y fecundidad. Desde este razonamiento, las personas solteras, o aquellas que viven en comunidad, no gozarían nunca de la categoría de adultos; quizás también tendríamos dificultades para clasificar a los divorciados. Parece evidente que la situación actual exige el considerar exclusivamente la independencia de la familia de origen, sin entrar en las diversas modalidades -pareja-matrimonio, grupo o individuo- que ésta pueda tomar y que, además, no merman el logro de la inserción.

Todo indica que la obtención del estatus no estribaría tanto en el pleno ejercicio de estos derechos y responsabilidades, sino más bien en el hecho de recibir carta de adulto por parte del entorno social. Esta hipótesis matiza, como bien señalan Planas, Casals y Brullet (1991), toda la casuística que pudiera confeccionarse en torno a los requisitos de la autonomía.

En la actualidad, las dificultades para lograr empleo, o permanecer en él, junto con el problema de acceso a la vivienda -sobre todo en grandes núcleos urbanos-, han generado toda una serie de estados de *pseudoautonomía* que se han extendido, con más o menos rapidez, a las diversas poblaciones de jóvenes. En base a los resultados obtenidos en sus estudios sobre las condiciones de vida de la juventud actual, Zárrega (1989) observa que, a pesar de darse un incremento en el logro de la autonomía con la edad, ésta sólo supera el 50% del total entre los 28-29 años, entre los hombres y, entre las mujeres, a los 26-27.

El contraste de los datos de los informes de 1984-85 y 1988 -II *Encuesta Omnibus de Jóvenes y Encuesta Juventud*, respectivamente- permiten afirmar un descenso en el logro de la autonomía plena entre los jóvenes (hasta el período de 28-29 años, punto final del estudio). El análisis comparativo demuestra que esta evolución negativa es más acusada en el caso de las mujeres y podría estar relacionado con una tendencia a retrasar el matrimonio, así como un incremento en el tiempo dedicado a la formación (pensemos por ejemplo, que el mayor aumento en la población universitaria se debe a las mujeres); sin embargo, no debemos perder de vista que las condiciones del mercado de trabajo les han afectado con especial crudeza.

Los porcentajes de jóvenes independientes evolucionan, pues, con la edad, pero los logros finales están mediatizados por la influencia de otras variables como el sexo, las pautas culturales, etc. Con el fin de captar la complejidad de situaciones que viven los jóvenes hoy, Zárrega (1989:91) ha establecido una escala de dependencia/ autonomía en la que se identifican las diferentes situaciones que coexisten en la actualidad (figura 2.2).

La verdadera paradoja de la inserción socio-profesional está, hoy, en la incapacidad de la sociedad para sellar el estatuto de adulto a sus sucesivas cohortes de jóvenes que han concluido, con más o menos éxito, su aprendizaje de desempeño de los roles correspondientes, pero a los que se bloquea su ejecución. Queda por ver las consecuencias que esta prolongación en el tiempo de los procesos de inserción socio-profesional pueda tener, a nivel tanto social como individual.

- =====
- I. Dependencia infantil estricta: integración en el lugar de origen y completa dependencia económica, sin ningún recurso propio (característica de los jóvenes adolescentes).
 - II. Dependencia mitigada: integración en el lugar de origen y dependencia económica, con algunos recursos propios (se suele iniciar con la realización de trabajos esporádicos y/o temporales a una edad cada vez más temprana).
 - III. Situación contradictoria en hogar independiente: separación del hogar de origen, pero completa dependencia de los recursos económicos aportados por la familia (sería el caso de los estudiantes que se desplazan de ciudad, o parejas jóvenes sin recursos).
 - IV. Situación contradictoria en hogar independiente: categoría igual a la anterior pero con la disponibilidad de algún recurso propio.
 - V. Situación contradictoria en el hogar de origen: permanencia en el hogar de origen, pero con recursos principalmente propios, aunque complementados con recursos familiares (en la mayoría de los casos los recursos disponibles les impiden una independencia total).
 - VI. Situación contradictoria en el hogar de origen: permanencia en el hogar de origen, pero dependiendo exclusivamente de sus propios recursos económicos.
 - VII. Autonomía precaria: separación del hogar de origen con recursos principalmente propios, pero complementados con transferencias familiares.
 - VIII. Autonomía adulta plena: separación del hogar de origen y completa autosuficiencia económica.
- =====

FIGURA 2.2. Escala de dependencia/autonomía propuesta por Zárraga (1989:86)

2.2.2. CARACTERÍSTICAS

Si hasta ahora hemos descrito el fenómeno como posicionamiento de una cohorte de jóvenes en las estructuras sociales, es el momento de introducirnos en las características propias de este proceso en su concreción biográfica. Casals (1985), en el debate del concepto de transición como paso a la edad adulta, establece dos características que identifican las trayectorias: la *discontinuidad* y la *diversidad*. La investigación posterior ha demostrado la adecuación del planteamiento, que el autor ilustra con el siguiente esquema:

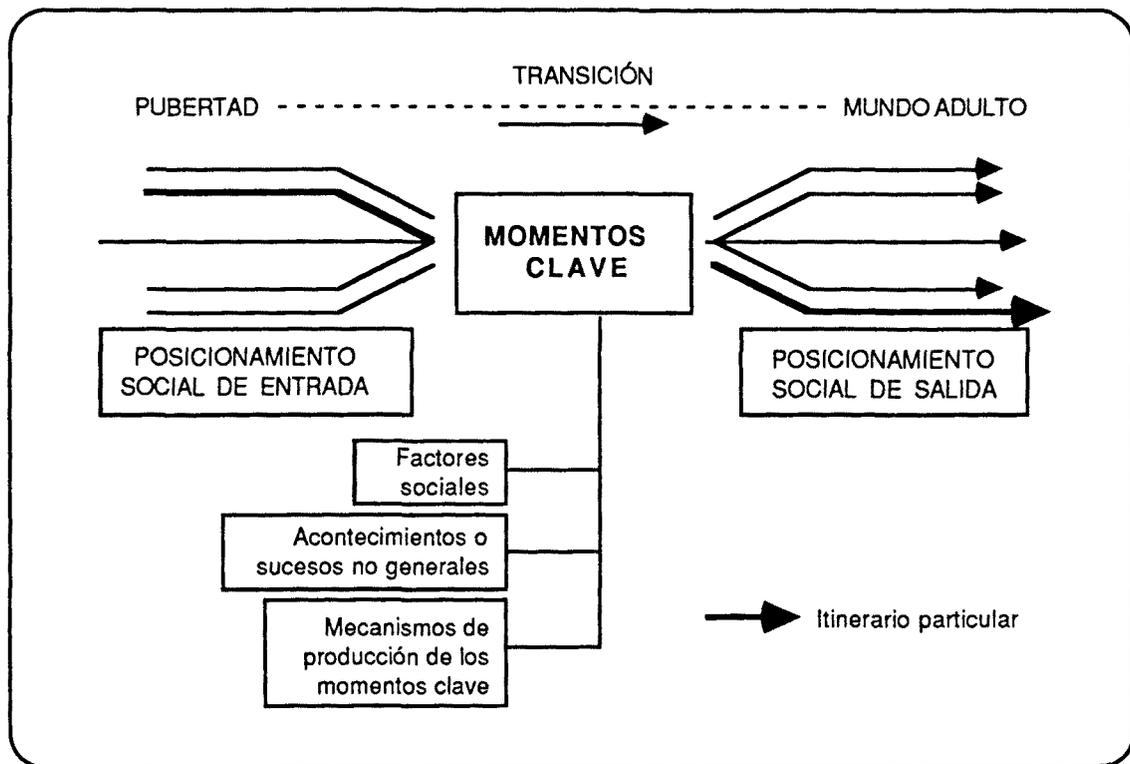


FIGURA 2.3. Elementos clave de la transición según Casals (1985:71).

El concepto de *discontinuidad* expresa la idea de que el desarrollo no es lineal, sino que se produce a partir de la resolución de una serie de *momentos clave* y *sucesos* en el curso del mismo. Los *momentos clave* constituyen los subprocesos de transición -eje transversal- que se dan en los diferentes ámbitos o *espacios territoriales* por los que discurre -formación, trabajo, vida familiar y vida social, representados en el eje vertical-. De este modo, en el espacio educativo los momentos claves quedan configurados por los diferentes estadios de elección dentro del sistema o por el paso al mundo del trabajo, que conectando con el espacio laboral deja su lugar a acontecimientos tan significativos como el logro de un trabajo más o menos estable (el ingreso en la profesión, para el graduado universitario) y el progreso dentro del mismo o el cambio a otro trabajo. Mientras, en el ámbito familiar dos de los momentos clave son el logro de la autosuficiencia económica y el establecimiento de un hogar propio.

Junto a esos momentos clave que definen los subprocesos de transición en nuestra sociedad actual, existen los *acontecimientos o sucesos no generales* que afectan sólo a un sector de los sujetos en transición o a individuos aislados, pero que tienen igualmente un significado esencial. El servicio militar o la maternidad, por citar algunos, constituyen ejemplos de este tipo de sucesos; no nos cabe duda de que las repercusiones pueden ser

más importantes incluso que lo que hemos denominado momentos clave: ¿cuántas trayectorias profesionales no han quedado, sino, frenadas por el acontecimiento de ser madre y la recomposición de roles que establece la persona?

La lectura global del esquema presentado resume la idea de que la posición de entrada, la resolución de los diversos momentos y los sucesos clave en cada uno de los diferentes espacios sociales son de corte individual y conforman el *itinerario* de transición. O, lo que es lo mismo, el itinerario o trayectoria (término que evoca los conceptos de recorrido, vía, camino) podemos definirlo, desde el punto de vista del espacio vital, como una cadena estructurada de hechos significativos, la resolución de los cuales va condicionando la biografía posterior de la persona. Esta conceptualización tiene dos implicaciones importantes:

- (1) La configuración del itinerario socio-profesional debe tener en cuenta los roles que la persona juega en los diferentes espacios sociales o vitales -formación, trabajo, vida familiar y vida social- Como indica Planas (1991), estos espacios se combinan e interaccionan entre ellos de tal manera que difícilmente entendemos el comportamiento de los jóvenes en uno de ellos si no tenemos en cuenta el entramado global¹⁴.
- (2) La interpretación de las situaciones que se producen en los diferentes roles del espacio vital, deben realizarse en el marco de las historias individuales.

Es obvio que existen transiciones en la vida que son trascendentales para todas las personas, mientras que otras dependen más de las circunstancias concretas. Si continuamos con el ejemplo anterior, podemos observar que la propia vivencia de la maternidad y su incidencia sobre las trayectorias profesionales de las jóvenes no es uniforme: en algunos casos lo que puede representar el abandono del itinerario laboral en pos del ejercicio del rol maternal, en otros, puede, incluso, ser un estímulo del mismo.

Así como la primera propiedad del proceso de inserción es la discontinuidad, la segunda -que viene a deducirse de las últimas ideas presentadas- es la *diversidad* de las trayectorias particulares; no existe un único u homogéneo proceso de transición, sino distintos caminos por los que fluyen los jóvenes. Las líneas de entrada del gráfico (en la figura 2.3.), indican los posicionamientos sociales de partida que conducen, a través del proceso, a diferentes líneas de posicionamiento social de llegada.

¹⁴ D.E. Super (1980) representó este concepto a partir de su *Arco Iris* de la vida; de hecho, y como ya hemos puesto de manifiesto en otro momento, los itinerarios de transición analizados desde la perspectiva sociológica constituyen una fase más de los patrones de carrera.

2.2.3. ESTRUCTURA INTERNA

La combinación de momentos clave en los diferentes ámbitos o espacios de la transición al mundo adulto conforman la estructura interna del proceso. Entre sus límites, establecidos con más o menos arbitrariedad, fluyen los diversos subprocesos o etapas; en unas ocasiones paralelamente, mientras que en otras lo hacen de una manera secuenciada. A pesar de que existen varios intentos de describir las etapas y límites definitorios del proceso, no por ello estamos ante una uniformidad de criterios y planteamientos. No obstante, existe un acuerdo general de considerar cuatro subfases principales (Casals y otros, 1990; Enguita, 1990b; Echeverría, 1991, 93a):

- (1) El itinerario formativo constituye el primer elemento base del proceso de inserción e incluye el espacio dedicado a la construcción de un currículum formativo -tanto reglado como no reglado-, en pos de acreditación académica.
- (2) El tránsito del mundo educativo al mundo laboral que comprende los usos y aprovechamientos de las oportunidades de los primeros empleos y el conjunto de aprendizajes positivos y negativos de los mismos.
- (3) El itinerario laboral integra el conjunto de cambios posteriores experimentados por el individuo -trabajo, ocupación, puesto, recualificación- hacia la cristalización de la posición y constituye, pues, el proceso de definición profesional del sujeto. La cristalización será bien de plena ocupación y logro profesional, bien de inactividad o de estancamiento en el mercado de trabajo secundario.
- (4) La autonomía familiar o el paso de la dependencia de la familia de origen a la plena independencia económica y espacial (domicilio neolocal). Sin la conclusión de esta fase no se considera finalizado el proceso.

Tradicionalmente, la secuencia de estos eventos de transición era uniforme: del estudio al trabajo, y con éste la independencia familiar, en el caso de los hombres y de algunas mujeres (para otras la independencia de la familia de origen se producía directamente con el paso de la escuela al matrimonio). Hoy, sin embargo, estos eventos carecen de linealidad, produciéndose una interacción compleja, en algunos casos, o coexistiendo a la vez diferentes subprocesos que obliga a matizar las fases, tal y como han sido formuladas. Tendremos ocasión de perfilar el significado de estas fases cuando nos adentremos en nuestro contexto de estudio.

De otra parte, es evidente que, en nuestra época, el proceso de entrada y primeras experiencias en el mercado de trabajo suelen ser la clave del proceso de inserción. Sanchís (1991) analiza la doble problemática del empleo para los jóvenes de hoy: estamos ante un desequilibrio en el ajuste entre la oferta y la demanda que actúa a dos niveles. Por un lado, es un problema de ajuste en términos cuantitativos determinado por una oferta superabundante de mano de obra y una demanda de la misma escasa. Por otro, estamos ante un desajuste, en términos cualitativos, entre las titulaciones obtenidas en el mundo educativo y el tipo de empleos ofertados; el problema no es tanto el paro como el salir de situaciones precarias que les permitan el desarrollo profesional. En síntesis, los estudios coinciden en señalar que¹⁵:

(1) El subempleo, las experiencias precarias en un mercado de trabajo secundario, predominantemente en la economía sumergida, así como las situaciones de rotación paro-subempleo-paro, constituyen la realidad que muchos jóvenes -y no tan jóvenes- encuentran.

(2) El paro juvenil engloba un componente importante de paro femenino. Además la situación de empleo de la mujer se demuestra más precaria que la del hombre, tanto en la calidad de los empleos como en la duración de las situaciones de precariedad.

Varias son las consecuencias que las dificultades en la inserción profesional han generado en los jóvenes. La mayoría han ido apareciendo a lo largo del capítulo, como el alargamiento de los procesos de adquisición del rol adulto o la ampliación de la población de jóvenes con problemas de inserción más allá de los procedentes de zonas deprimidas o con escasa cualificación que ha conducido a un aumento de la población juvenil marginada. Solo nos queda, pues, añadir alguna aportación más a lo ya señalado.

F. Enguita (1990b) resalta, asimismo, cómo las dificultades en el acceso al empleo, y sobre todo a un empleo regular y bien pagado, se traducen en una serie de dificultades para la consecución de una autonomía adulta. Para el autor, además de los indicadores que venimos señalando, son muchos otros los aspectos de la transición a la vida adulta que se ven afectados, tales como el asumir plenamente los roles sexuales adultos, la autonomía personal en las decisiones, la autoestima, la elaboración de una imagen propia independiente, el acceso a diversos bienes de consumo, etc.

¹⁵ Como tendremos ocasión de analizar, estos datos esconden realidades profundamente diferentes, por lo que estas conclusiones tienen un valor indicativo y deben ser matizadas dentro de los diferentes contextos de transición.

Como consecuencia, seguramente, de esta necesidad de autonomía, las conductas de los mismos jóvenes también han variado. Zárraga (1985), por ejemplo, informa de cambios en las conductas de búsqueda de empleo: por un lado, los jóvenes buscan, a corto plazo, trabajos que sean fuente de recursos para salir de la dependencia familiar, sin que importe demasiado el tipo de trabajo; y buscan, con menos urgencia, un trabajo para establecerse en él y donde la calidad de tarea y las perspectivas de futuro sustituyan al valor inicial concedido al dinero. Pero también se observa entre los jóvenes un incremento en las actitudes de abandono (trabajadores desanimados) o escepticismo; del individualismo y pragmatismo, como valores de vida¹⁶.

Cabría pensar que, desde una perspectiva global, las últimas generaciones de jóvenes crecidas en la crisis económica han desarrollado actitudes y modos de comportamiento que les sirven para afrontar los problemas derivados de la situación actual. El inicio de experiencias laborales en el mercado de trabajo durante el itinerario educativo, una cada vez mayor demanda de educación y una ausencia de roces generacionales en el seno de las familias, son ejemplos de lo que ya Aranguren (1985) denominaba una *acomodación funcional a la realidad inmediata*. Como dato, J. I. Wert (1991) señalaba cómo 1 de cada 10 jóvenes españoles afirmaba sentirse cómodo en la convivencia familiar. La discusión sobre si ésta es la solución adecuada es, como dice nuestro refranero, *harina de otro costal*.

2.2.4. PATRONES DE INTEGRACIÓN: EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN EN CATALUÑA

El estudio empírico sobre los procesos de integración de los jóvenes en la sociedad parece converger en la idea básica de que el proceso de inserción socio-profesional está configurado por una diversidad interna: distintas situaciones de partida, distintos tránsitos, distintas situaciones de llegada y distintos logros, diversidad en el tiempo del tránsito y en la importancia de cada uno de los espacios sociales.

Las investigaciones sobre los procesos de inserción permiten afinar, además, en las variables diferenciadoras, tanto de entrada como mediadoras del proceso y su resolución. Los diferentes itinerarios de inserción socio-profesional de los jóvenes han sido estructurados en modelos de transición. Las tipologías resultantes son un artificio metodológico para describir la realidad; de este modo, algunos itinerarios responderán totalmente a las características de su clase, mientras que otros compartirán propiedades de

¹⁶ Personalmente, preferimos no ahondar en especulaciones o datos valorativos sobre los jóvenes de hoy, pues acabaríamos con la misma pregunta que la sociología de la juventud se hizo en un momento de su historia: ¿son los jóvenes?, ¿es la sociedad?, ¿o es el efecto del artificio de la investigación? Creemos más bien que la diversidad supera con creces lo que de común podamos encontrar.

varias trayectorias. Pero de todas maneras estas clasificaciones nos permitirán indagar las causas de las diferencias entre los tipos e ir acotando más el fenómeno de la inserción¹⁷.

En base a una serie de estudios conducidos por el equipo de trabajo sobre la transición del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha podido elaborar una representación de los modelos de inserción seguidos por los jóvenes en el contexto socio-cultural catalán y comprender la lógica interna que rige la construcción de estas diversas trayectorias. El marco general de la investigación se ha desarrollado en base a un conjunto de estudios, referidos a la población general (Casals, Masjuan y Planas 1989 a y b; 90; Planas, Casals y Brullet, 1991), y a la población universitaria, dirigidos por J. M. Masjuan (y que comentaremos en el capítulo 3, que abordará este tópico de forma específica). Las conclusiones aportadas por esta línea de investigación tienen una obligada referencia para nuestro estudio, ya que se sitúan en el contexto más amplio del mismo; de este modo, las trayectorias globales de la población catalana nos servirán de marco comparativo para nuestra población objeto de estudio: el universitario catalán.

La opción metodológica seguida es de corte longitudinal retrospectivo: las personas entrevistadas reconstruyen su historial desde un año determinado previamente, y sobre el mismo se montan los itinerarios y se elaboran los modelos de trayectorias que describen las constantes definitorias de los itinerarios de clase; los individuos concretos quedan adscritos en razón a la proximidad a estas constantes y de la lejanía respecto a las características de las otras clases. Los modelos resultantes permiten, así, calibrar la distribución cuantitativa de los jóvenes en cada clase o trayectoria (aun cuando los porcentajes tengan un valor indicativo). Este diseño posibilita tanto el análisis longitudinal de los procesos de inserción socio-profesional de una generación, como comparaciones transversales dentro de una muestra o entre diferentes muestras (valorando de ese modo la evolución de los procesos de inserción socio-profesional). Aunque de manera breve, presentaremos las principales conclusiones de estos estudios.

LOS ITINERARIOS BÁSICOS DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES Y DE LOS JÓVENES ADULTOS

Este primer estudio se desarrolló en el marco del programa de investigación sobre educación y empleo GEFE'90, financiado por el CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia). El objetivo general era el análisis sociológico de los itinerarios de inserción socio-profesional, valorando el estatus conseguido por los jóvenes a los 19 y a los 25 años y el efecto de las variables *género* y *territorio* sobre los logros finales. De igual modo se incidió en el análisis de las expectativas, actitudes y conductas y en cómo éstas se diferenciaban según el tipo de trayectoria seguida.

¹⁷ La palabra modelo está utilizada en este contexto no como esquema explicativo, sino como sinónimo de patrón de descripción de un fenómeno. Uno de los estudios pioneros en el estudio de los patrones de transición, lo constituye el trabajo E. Ginberg. (1980); la autora presenta tres tipologías básicas de transición al mercado laboral, dónde el elemento básico diferencial lo constituyen las cualificaciones educativas.

La variable *territorio* era un indicador de clase social, pero también incluía un elemento diferenciador importante, en concreto, la estructura de recursos y medios para que los jóvenes pudieran construir sus itinerarios. En base a estos principios se seleccionaron tres territorios representativos de las diferentes condiciones sociales de Cataluña: el cinturón industrial (clase obrera), el centro urbano de Barcelona (clases medias, media-altas) y la zona rural y agroalimentaria.

Se llevaron a cabo un total de 2.000 entrevistas a jóvenes de 19 años y de 25 años. A partir de un análisis de correspondencias se establecieron una serie de tipologías en relación a las variables escolares, laborales y familiares. En función de los resultados obtenidos por las dos submuestras hemos elaborado las figuras 2.4 y 2.5 que representan las trayectorias básicas de los jóvenes de 19 y 25 años, respectivamente.

En la elaboración de las trayectorias de los jóvenes de 20 a 25 años, los autores analizaron con más detenimiento la combinación de diferentes esferas (o espacios vitales); los itinerarios resultantes combinan los logros de estas generaciones de jóvenes catalanes en los subtrayectos educativo, laboral y familiar. Como consecuencia, los datos obtenidos han permitido una valoración de la inserción socio-profesional en función del modelo de clase, aspecto que comentaremos en el próximo apartado.

LOS ITINERARIOS DE INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE LOS HOMBRES Y MUJERES DE 31 AÑOS

Esta segunda investigación, financiada por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Asuntos Sociales) toma como punto de partida el estudio anterior, tanto desde la perspectiva teórica como metodológica. Dos elementos esenciales aparecen en el estudio sociológico de los itinerarios de inserción socio-profesional de los jóvenes de 16 a 25 años: en primer lugar, el impacto del género en el desarrollo y construcción de los itinerarios; y, en segundo lugar, la constatación de que los itinerarios de inserción estaban inconclusos para muchos de los jóvenes a la edad de 25 años. El estudio se prolonga, pues, hasta la edad de 31 años, momento en que se suponen cristalizados su procesos de inserción socio-profesional.

El diseño de la investigación es similar al anterior estudio y se basa en la reconstrucción de los itinerarios de transición desde la pubertad, en base a un análisis longitudinal retrospectivo. En esta segunda fase se suponía, también, una mayor autonomía familiar; por ello, uno de los objetivos esenciales fue el comprobar en qué medida los itinerarios de las mujeres estaban influidos por las estructuras familiares y de reproducción. A partir de 650 entrevistas a una población del área metropolitana de Barcelona se construyeron los itinerarios de los hombres, por un lado, y los de las mujeres por el otro (figuras 2.6 y 2.7).

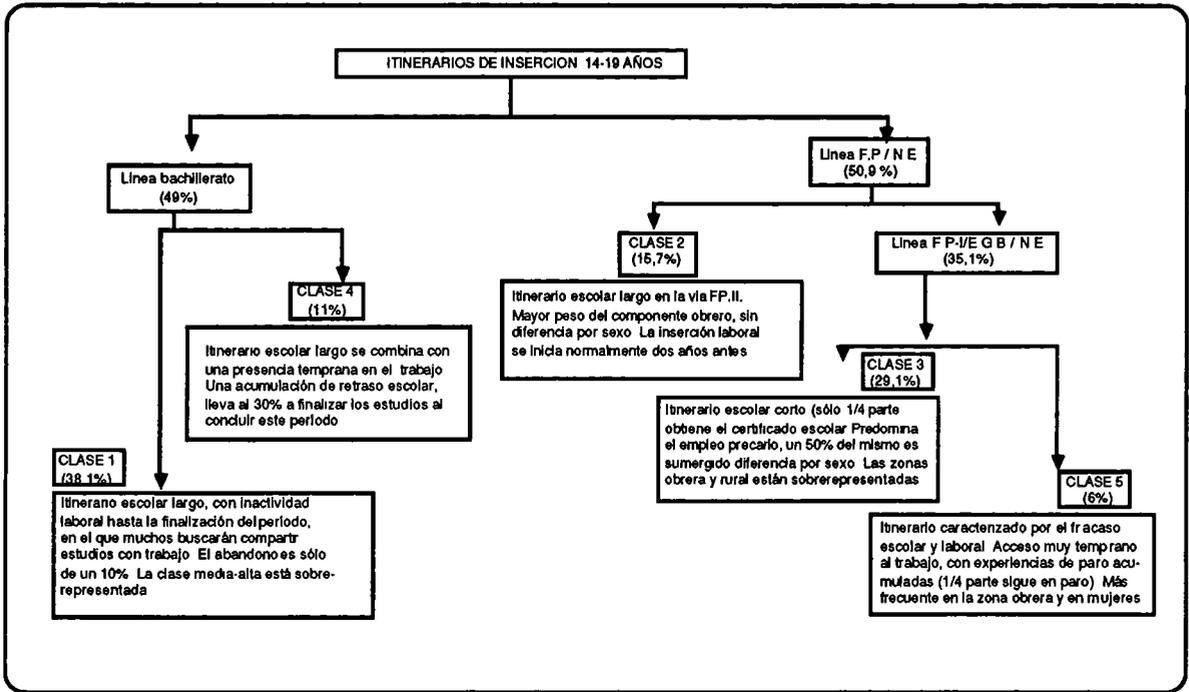


FIGURA 2.4. Trayectorias básicas de los jóvenes 14-19 años (datos de Casals y otros, 1990).

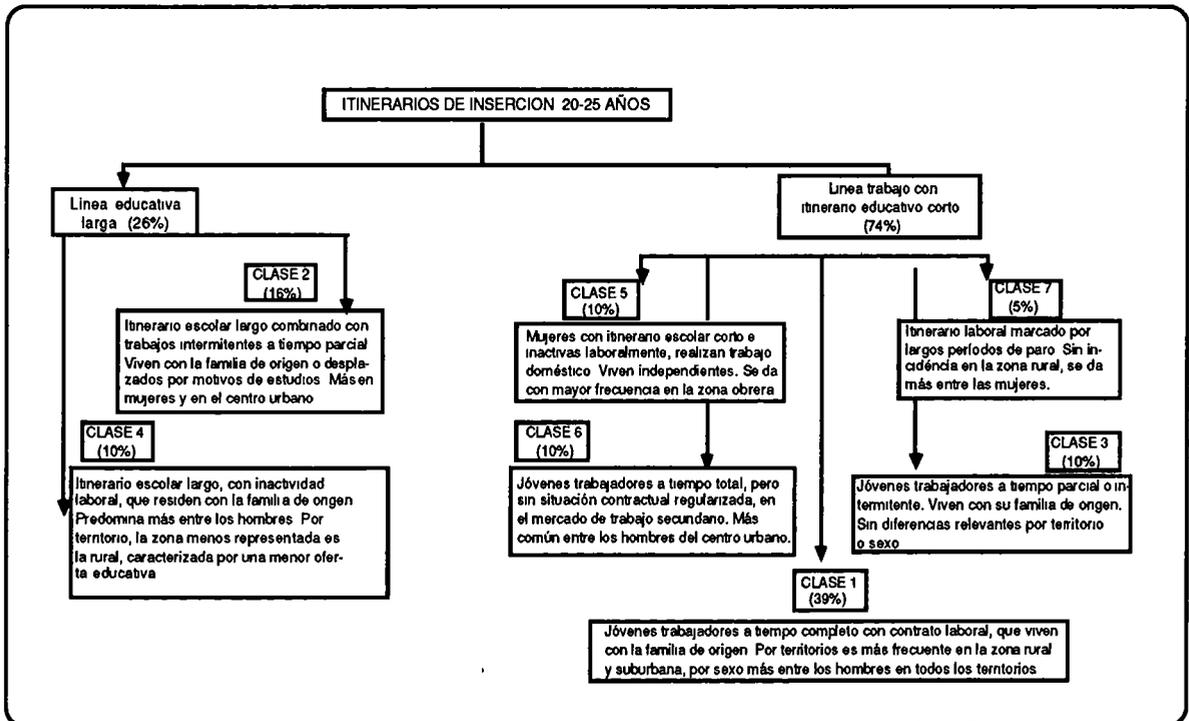


FIGURA 2.5. Trayectorias básicas de los jóvenes 20-25 años (datos de Casals y otros, 1990).

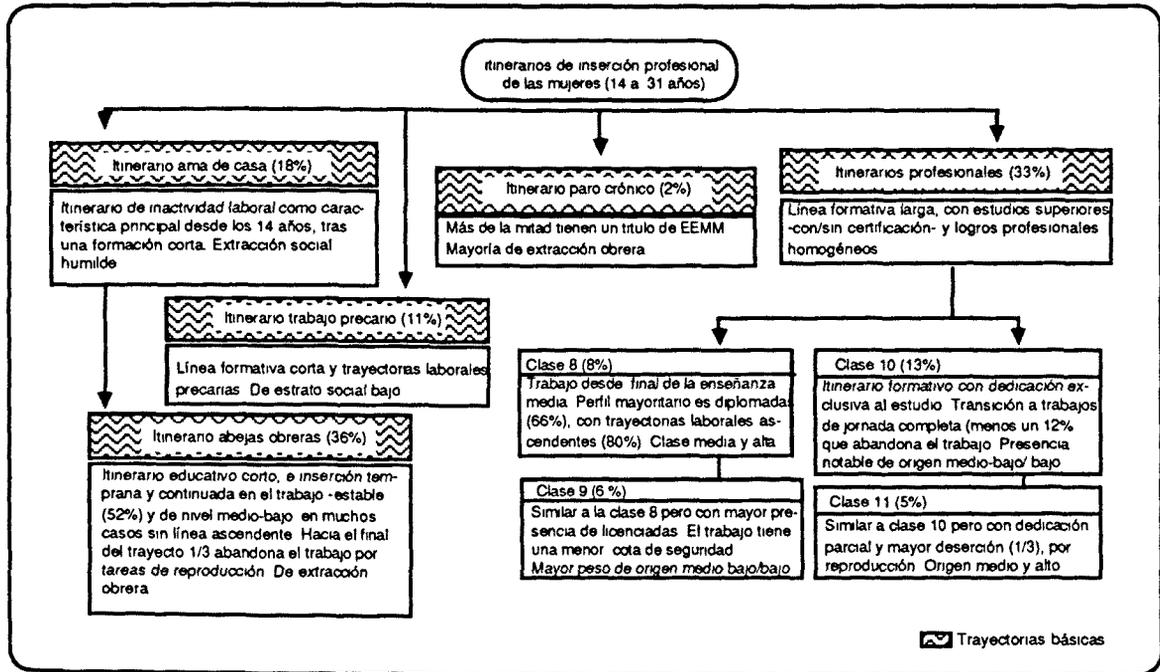


FIGURA 2.6. Esquema básico de las trayectorias de inserción de las mujeres a los 31 años. Elaborado a partir de los datos aportados por la investigación de Planas, Casals y Brullet (1991).

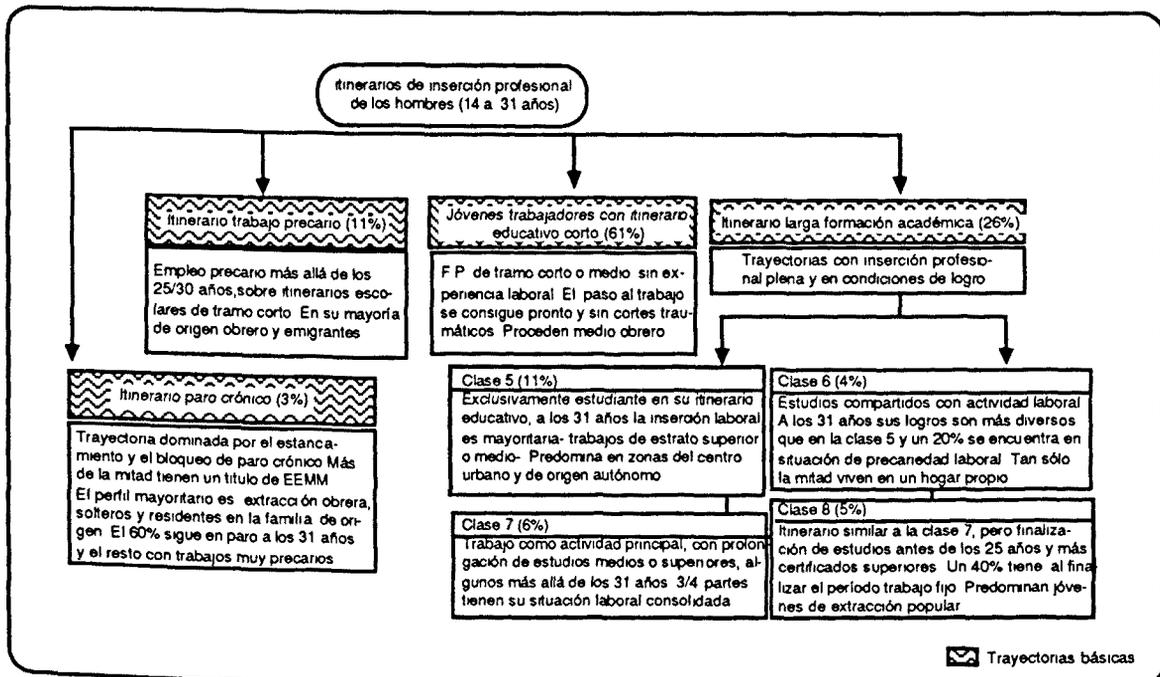


FIGURA 2.7. Esquema básico de las trayectorias de inserción de los hombres a los 31 años. Elaborado a partir de los datos aportados por la investigación (Planas, Casals y Brullet, 1991).

CONCLUSIONES MÁS RELEVANTES DE ESTA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PARA LA EXPLICACIÓN DE LOS PROCESOS DE INSERCIÓN

Hemos considerado oportuno estructurar los resultados aportados por estos estudios tomando como criterio los diferentes subtrayectos de inserción socio-profesional y las variables moduladoras estudiadas, concretamente sexo y territorio.

(1) Conclusiones respecto a los itinerarios educativos

-Los itinerarios escolares se han ampliado respecto a generaciones anteriores, pero continúan mostrando un sesgo importante de clase (representado por el territorio o clase social difusa). A los 25 años, un 21% de los hombres y un 31,7% de las mujeres del centro urbano de Barcelona -clase media y media alta- han alcanzado un nivel de estudios superiores. En el otro extremo, tan solo un 15,3% de hombres y 7% de las mujeres del cinturón industrial barcelonés -clase obrera- tiene un nivel de estudios superior. Esta relación se invierte en el medio rural, donde la mujer tiene un nivel de estudios superior al hombre.

-Muchos de los jóvenes que acceden tempranamente al trabajo lo hacen con títulos sin carácter profesional -EGB o BUP-. Su desventaja es notable al ser el título educativo un requisito cada vez más demandado.

-Los pluses formativos -tanto reglados como no reglados- adquieren más importancia en la construcción de los itinerarios, pero su incremento es proporcional al nivel educativo¹⁸, con lo que sólo hace que incrementar las diferencias. Así, en el estudio de los itinerarios de los hombres y mujeres de 31 años, el análisis detecta claramente una generalización de los "cursillos"; pero, éstos no siguen necesariamente una secuencia temporal clara y, en muchos casos, no mantienen una coherencia en su currículum.¹⁹

-Los itinerarios educativos (nivel de estudios) aparecen como la única variable discriminativa de actitudes y expectativas hacia el trabajo. Esta variable atenúa la influencia del origen social o el sexo.

¹⁸ A este respecto puede consultarse el artículo de Planas, J. (1990). Educación formal y educación informal. Los usos formativos de los jóvenes. *Formación Profesional*, nº1. En el artículo se analizan los cambios que se están produciendo en los procesos formativos, tanto en la ampliación y diversificación de escenarios, como en las experiencias de formación.

¹⁹ En todo caso estos datos parecen confirmar la tendencia a la "titulitis" que ha caracterizado estas últimas décadas, y que se ha visto estimulada por un mercado de trabajo restringido y competitivo.

(2) Conclusiones respecto a los procesos de inserción laboral/profesional

-Durante la etapa 16-25 años, gran parte del trabajo juvenil es precario, pero el paro es reducido. Los datos comprueban que el paro de las estadísticas de empleo es la suma del paro real y el trabajo precario no deseado -parados potenciales-.

-Sin embargo, dentro de los itinerarios precarios es importante discernir entre los itinerarios laborales precarios y los itinerarios educativos largos acompañados de empleo precario. En la fase de jóvenes adultos aumenta el número de éstos que combinan estudios y trabajo sin diferencias significativas entre los sexos (a partir de los 18 años, más de la mitad de los estudiantes entrevistados trabajaba). Sin embargo, existen fuertes diferencias en su significado. Planas (1991: 4) pone el ejemplo de la situación laboral de muchos estudiantes universitarios, muy similar *“a la de aquellos que no han superado sus estudios primarios y tienen serias dificultades para consolidar su carrera laboral; ambos se mueven laboralmente en el terreno del trabajo precario pero objetiva y subjetivamente de manera muy distinta, pues mientras para unos este trabajo es su actividad para los otros es sólo una actividad secundaria paralela a sus estudios”*.

-El trabajo doméstico, como profesión, es minoritario y exclusivamente femenino. Además, la conducta de las parejas jóvenes continúa mostrando unos perfiles muy diferenciados en relación al trabajo reproductivo en el hogar, a pesar del incremento de mujeres que realizan trabajos a jornada completa. El patrón laboral masculino, caracterizado por trabajo regular a jornada completa, ha evolucionado en relación a las generaciones precedentes, sin embargo las tareas compartidas constituyen las labores más gratificantes del cuidado de los hijos.

-El grado de actividad es netamente inferior en las mujeres, pero un sector cada vez más importante de ellas tiene comportamientos laborales similares a los hombres. Los logros finales, sin embargo, son desiguales; las mujeres, en mayor medida, recorren los itinerarios laborales más precarios, con más períodos de paro y de inestabilidad laboral (dato confirmado por las estadísticas de empleo). Así, mientras el 60% de los hombres entrevistados percibían una línea ascendente en sus itinerarios laborales, la tasa se reduce al 30% de las mujeres de la muestra, de la misma generación y contexto socio-económico.

-A pesar de una amplia generalización del trabajo como elemento expresivo y fundamental durante los años del trayecto educativo, el transcurso de la vida y concretamente lo que ésta ofrece a la persona, matiza levemente estas actitudes.

Las situaciones de más precariedad en el empleo van acompañadas de una mayor pasividad ante las mismas y de actitudes hacia el trabajo menos expresivas. A lo largo de los diferentes estudios los individuos con mayores oportunidades sociales y, por tanto, con trabajos más satisfactorios, son los que muestran actitudes más rebeldes durante sus años de juventud, que se concretan en unos valores laborales más expresivos pasada la treintena. No cabe duda que las situaciones particulares ayudan a mantener esta valoración del trabajo. Difícilmente una persona atada a un ciclo de producción puede mantener valores laborales expresivos, como el liderazgo, la creatividad, interés de la tarea; es mucho más factible que, como una respuesta a lo que el medio les ofrece, se generen actitudes más instrumentales.

(3) Conclusiones respecto a los procesos de autonomía familiar

-Como consecuencia del historial laboral, la autonomía económica antes de los 31 años es mayor en los hombres (90%) que en las mujeres (60%), aunque éstas son más precoces en su logro, siguiendo también procesos más tempranos de configuración de la pareja.

-El 25% de los hombres y el 19% de las mujeres viven, a los 31 años, en la familia de origen. Esta tendencia no implica un cambio de valores en la juventud, sino la consecuencia de una falta de recursos propios, tal como expresan los implicados.

(4) Conclusiones respecto a las variables discriminantes: sexo y territorio

Entre la generación encuestada en el primer estudio y la generación de 31 años aparecen algunas diferencias en los trayectos de transición (por ejemplo las mujeres de 31 años tuvieron unos trayectos educativos inferiores a sus coetáneos varones). La lectura de estas diferencias remite a las condiciones socio-económicas en que han crecido ambas generaciones; pero, salvando las diferencias, parecen aflorar una serie de conclusiones.

-En este primer momento de evaluación de la inserción socio-profesional, la investigación identifica una serie de *elementos* que son *claves* en la configuración y distribución de los diferentes itinerarios. Estos elementos que actúan desde el inicio de los itinerarios y difunden su efecto a lo largo de los mismos aparecen como constantes tanto en el primer estudio -jóvenes de 16 a 25 años- como en el segundo -inserción de los jóvenes de 31 años- (Planas, 1991). La influencia del territorio o contexto de la transición viene determinada por dos elementos:

-El contexto social, que crea las condiciones en las que se realiza la inserción socio-profesional y se generan las expectativas y metas hacia los procesos de inserción, como las dinámicas económicas, estructura local del mercado de trabajo, desequilibrios territoriales, etc.

-La estructura social (o componentes estructurales de los itinerarios) que constituyen "el sistema de canales y mecanismos socialmente establecidos, que definen"..." la red de rutas o caminos", entre los que destaca según Planas (1991:3):

1. El sistema de enseñanza con la red escolar y el sistema de credenciales establecido así como las redes de educación no formal.
2. La organización y normativa del sistema productivo y el mercado de trabajo.
3. La intervención del Estado y la Administración pública en los procesos de inserción socio-profesional -disposición de medidas de inserción laboral, acceso a la vivienda, etc.
4. El sistema de servicios y equipamientos locales destinados a intervenir, directa o indirectamente, en estos procesos de inserción en la sociedad, entre los que cabe citar las redes asociativas, sistemas de información y orientación,...

Por último, la principal conclusión respecto a la incidencia del sexo la formulan a partir de la ecuación *-formación + objetivos = resultados -*; ecuación que viene mediatizada por el hecho de ser mujer (1989:119). Así, siendo muy similar en estos momentos la primera parte de la misma, los resultados finales se revelan como ya hemos señalado, netamente diferentes. Además, la interacción de género y territorio dobla el poder explicativo de estas variables, confirmando la idea de que las diferencias están fuertemente asentadas en procesos de socialización.

Tras estos elementos de análisis, ¿qué significado tiene la inserción socio-profesional en el proceso de crecimiento personal de estas cohortes de jóvenes que se integran en las estructuras sociales? La respuesta a esta pregunta nos conduce a un cambio total de perspectiva.

2.3. EL PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL

La consideración del proceso de inserción como un hito en el devenir de la persona hacia la madurez toma tintes propios desde la perspectiva psicológica. El proceso se interpreta aquí en el contexto más amplio del ciclo o curso de la vida, donde esta etapa constituye un eslabón más en el desarrollo.

Hasta los años 70 y con excepción hecha de los trabajos sobre el desarrollo adulto llevado a cabo por Bühler (1933), o las formulaciones de Erikson (1950) y Havinghurst (1953), los científicos sociales han guardado un silencio total sobre la experiencia de ser adulto, hasta el punto de que Levinson y otros (1978) afirman que la naturaleza de la vida adulta ha constituido uno de los secretos mejor guardados de nuestra sociedad e, incluso, de la historia de la humanidad. En los manuales de psicología, la evolución solía concluir en los 21 años (aproximadamente) y la edad adulta era presentada como período estable entre los turbulentos años de la adolescencia -fase de búsqueda activa de la identidad- y el declive de la vejez. Dentro de este marco, el proceso de inserción será la puerta hacia un estadio final de madurez.

Tras los primeros pasos de las teorías señaladas, una serie de investigaciones pondrán en tela de juicio la supuesta estabilidad de esta época, dando pie al surgimiento de teorías del desarrollo adulto (además de las ya mencionadas podemos citar también las de Loevinger, 1976; Levinson y otros; 1978; Neugarten, 1976; y en el campo más específico de la carrera, las formulaciones de Miller y Form, 1964 o las de Super, 1984). En estas formulaciones se pondrán de manifiesto las mismas discrepancias evidenciadas en los enfoques de desarrollo de la niñez o de la adolescencia:

a) *La concepción organísmica* mantiene que el desarrollo es un proceso universal independiente de la cultura en la que se desarrolla y del contexto histórico. Desde estos modelos (entre los que se pueden destacar los de Piaget o Freud) se perfilan una serie de etapas o estadios, comunes a todos, cuyo orden de sucesión es constante. Esta perspectiva comporta, además, una visión telenómica del desarrollo: todo el curso del mismo está dirigido a una única meta (sea el logro de la abstracción, la autonomía, etc.).

b) *La concepción socio-cultural* parte de las ideas de Vigotsky y se presenta como una propuesta no universalista. Entiende que el proceso de desarrollo siempre tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos concretos, por lo que, sin negar la existencia de aspectos universales, pone el énfasis en los diferentes matices que se

pueden dar en el desarrollo humano según los contextos donde se produzca. En estos modelos la edad es un criterio de referencia, pero no un factor en sí de desarrollo. Además, a medida que se da más valor a la influencia de los factores sociales menos valor tiene el concepto de estadios.

c) *La perspectiva del ciclo vital* mantiene que el desarrollo abarca todo el ciclo de la vida y es un proceso multicausal y multidireccional. Frente a los modelos organísmicos, afirman que éste no se dirige a una sólo meta, sino que puede dar lugar a numerosos patrones y logros. Esta nueva perspectiva abarca autores que mantienen diferentes puntos de vista y será presentada como un nuevo paradigma del desarrollo (Steenbarger, 1991).

Dentro de la perspectiva de las teorías del desarrollo adulto existen diferentes clasificaciones (Hopson y Scally, 1980; Bradley, 1988; Hayes y Aubrey, 1988; Steenbarger, 1991). Podemos diferenciar, por un lado, las *teorías estáticas* (que describen la edad adulta como una etapa de madurez, entendida como equilibrio, responsabilidad y ajuste, frente a las otras etapas) de las *teorías dinámicas* (centradas en la descripción del proceso de ser adulto). También puede distinguirse entre aquellos enfoques que consideran los *estadios como universales* (y por lo tanto normativos, como Sheehy) y otros que los miran sólo como *posibilidades* (Neugarten). Para unos, los determinantes del cambio son *biológicos* (Maslow habla del impulso humano que conduce a la autodeterminación) mientras que, para otros, el detonante lo constituyen los *eventos o sucesos sociales* que conducen a las personas a la transición y al cambio (Neugarten). Unas teorías enfatizan la *edad* (así, Levinson y Havighurst mantienen que ciertas actitudes, conductas y problemas están altamente correlacionados con la edad cronológica), allí donde otros (como Neugarten) creen que es la *naturaleza de las experiencias* individuales la que determina las conductas. Y si, para unos, el desarrollo va más allá del simple cambio e implica una *progresión o crecimiento* de la persona, de modo que el desarrollo hacia los estadios superiores depende de la resolución satisfactoria de los estadios previos (Erikson, por ejemplo); no sucede lo mismo para otros (Baltes, 1987). Por último, unos se centran en aspectos de desarrollo psicossocial (Erikson y Havinghurst o Chickering en el ámbito de los estudiantes universitarios) allí donde otros focalizan específicamente un área vital, como la carrera (Super, Schein o Riverin-Simard), o el desarrollo cognitivo (Perry).

Es evidente que nuestro trabajo no permite tratar con detenimiento los numerosos modelos desarrollados; hemos procedido sin embargo a realizar una breve síntesis para dirigir nuestra atención a los elementos más relevantes para nuestra investigación. En primer lugar presentamos una recapitulación de los modelos de desarrollo. Dentro de este marco recogeremos algunas de las ideas esenciales de diversos teóricos del desarrollo adulto

sobre la etapa en la que la población universitaria (de edad tradicional) planifica y ejecuta su proceso de incorporación a la edad adulta.²⁰ Por último presentaremos algunas de las críticas recibidas por estos enfoques desde lo que se considera un paradigma emergente que dará pie a tratar el tema desde el marco específico del desarrollo de la carrera.

2.3.1. LAS ETAPAS DEL DESARROLLO Y EL JOVEN ADULTO

2.3.1.1. EL MAPA DEL DESARROLLO ADULTO

Wortle y Amatea (1982) presentan un interesante estudio comparativo que sirve de marco comprensivo de los cambios que se producen en la edad adulta, a través de las diferentes esferas de la vida (figura 2.9). El análisis recoge las aportaciones de muchos de los principales autores del desarrollo adulto (figura 2.8); los cambios más importantes descritos por los teóricos e investigadores del desarrollo adulto, son estructurados en relación a:

- Las áreas de la vida (eje vertical), definidas como una esfera de interés o actividad relacionada con un conjunto específico de necesidades. Dentro de cada esfera seleccionada (carrera, familia, intimidad y vida interior) se presentan una serie de cambios o tareas de desarrollo, que pueden implicar el aprendizaje de nuevas habilidades; ajustar, adquirir, o revisar roles y conductas, alterar o modificar presupuestos acerca de uno mismo, el mundo y los demás, o diferentes valores, creencias y perspectivas.

- Los períodos de desarrollo o estadios de vida (eje horizontal) son presentados como un segmento, sólo en parte determinado cronológicamente; se asume una perspectiva mixta, tanto organísmica como experiencial.

Entre los principios del desarrollo destacan una serie de puntos básicos:

- Existe un conjunto de cambios identificables que caracteriza los diferentes estadios o etapas de la vida adulta.

- Los cambios y procesos están sistemáticamente interrelacionados, de manera que las modificaciones en una esfera de la vida afectan al resto. Las separaciones que se

²⁰ Mientras unas determinadas poblaciones de jóvenes realizan la transición al trabajo durante la etapa adolescente, la población universitaria la realiza en el período de jóvenes adultos, con lo que se supone en otro nivel o estadio de desarrollo que implica otros problemas y tareas de desarrollo y un modo diferente de afrontarlo.

establecen son un puro artificio metodológico: obviamente el cambio está inexorablemente entrelazado, tanto a lo largo del curso de la vida como entre las diferentes esferas de la misma, actuando como una red de efectos causales.

-El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial; la resolución de las tareas y transiciones propias de un estadio está en función de la calidad de la organización de las transiciones y los cambios de desarrollo previos (esta idea está más o menos presente en todos los modelos teóricos analizados).

-Los cambios en la fase adulta no están vinculados a la edad biológica *per se*, sino a un complejo de múltiples factores ambientales, interpersonales e intrapsíquicos. Asumiendo la visión que parece hoy más predominante, se presentan los cambios evolutivos como el resultado de un constante interjuego de factores externos e internos: existen ciertas regularidades en el ciclo de la vida basadas en demandas externas de roles sociales, a la vez que, ciertos eventos emergen más del individuo en sí.

-Los estadios, períodos o cambios no son fijos y están sujetos a diferencias individuales (dependiendo de variables biológicas, históricas, económicas y psicológicas).

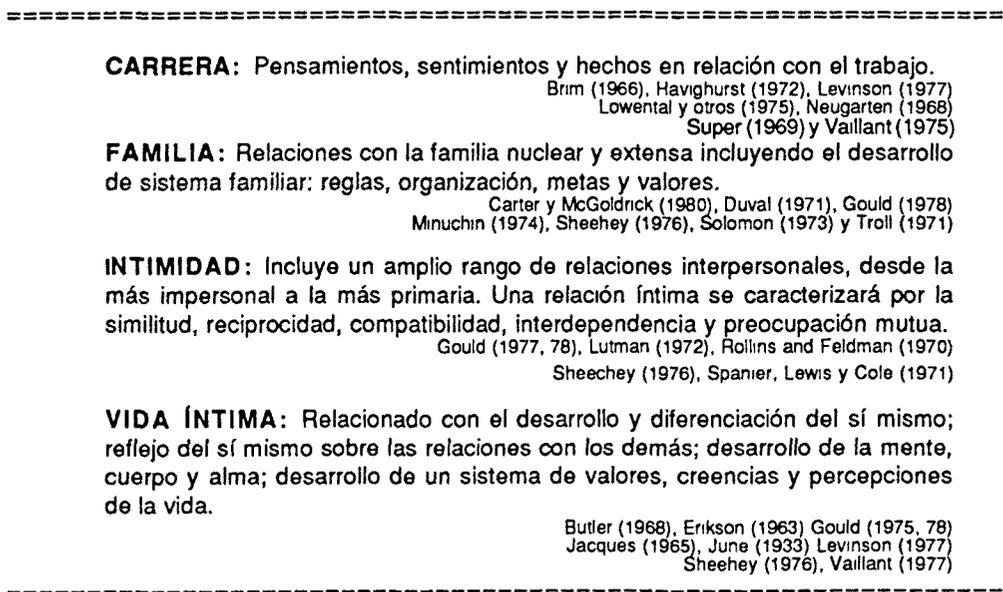


FIGURA 2.8. Definiciones de las diferentes esferas y autores (Wortle y Amatea, 1982: 481).

FIGURA 2 9 MAPA DEL DESARROLLO ADULTO (Morley y Amates, 1982 481-82)

20-30 SEPARACIÓN DEL HOGAR Y ENTRADA EN EL MUNDO ADULTO	30-40 CAMBIO Y EXPANSIÓN	40-50 MEDIA VIDA	50-60 ESTABILIZACIÓN	60-70 MAQUIEZ TARDÍA RETIRO	70-MUERTE REVISIÓN DE LA VIDA SITUACIONES TERMINALES
<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación, exploración y proceso de entrada en un trabajo -Establecimiento de una orientación profesional y de una metas iniciales -Compromiso con una determinada área de trabajo específica o -reevaluación y cambio- <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de una identidad laboral (importancia de los modelos) -Implicación en una perspectiva de progreso (importancia de la formulación de "un sueño" que refleja las aspiraciones) 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se compromete con una dirección profesional y se esfuerza en progresar dentro de la misma, o bien, reajusta sus metas iniciales -La mujer entra/se reincorpora al mercado laboral -La mujer deja la carrera para dedicarse a los roles familiares <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reajusta las metas profesionales para realinearlas en función del cambio de expectativas propias o de los otros significativos (compromete "su sueño") -Busca el progreso, la promoción, el reconocimiento, las credenciales y la confianza -Cristaliza una identidad profesional 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Período de máxima implicación y logro profesional -Alcanza posiciones de supervisión y organización -Posible cambio de carrera debido a "Autoempleo" -Cambio forzado desde la organización <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reafirma sus metas laborales en función de cambio de prioridades/valores -Revisa sus metas laborales en función de posibilidades 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Culminación profesional, actúa como mentor/consigero -Se establece la seguridad en el retiro -Puede, en algunas circunstancias, tener que enfrentarse con problemas relacionados con el empleo <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comienza a distanciarse del mundo del trabajo y a prepararse para el retiro -> pospone e ignora la situación inmediata. -Evalúa los logros alcanzados en el ámbito profesional, que le conducen a sentimientos de satisfacción o fracaso 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se prepara para la jubilación -Separa el rol del trabajo formal de cambios en estatus, ingresos, y estructura de la vida -Explora trabajos a tiempo parcial o de voluntariado -Orientación hacia el tiempo libre -haciendo lo que uno ha querido siempre hacer- -Cumple con posiciones honoríficas <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconduce la energía física y emocional hacia otras actividades -o -se instala en la inactividad 	<ul style="list-style-type: none"> -Cultiva actividades no profesionalizadas o de tiempo libre -Busca nuevas salidas para las habilidades y recursos personales. -Cumple con posiciones honoríficas
<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Separación del hogar de origen -Las parejas se implican en focalizar y organizar un nuevo hogar/negociar las relaciones/delinear un plan para la familia/inicio de la maternidad/ajuste de las relaciones al nuevo miembro <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar una identidad y establecer un soporte social separado del de la familia de origen -En el sí de la pareja, se establecen los límites mutuos de lealtad con las respectivas familias de origen 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Balance de los múltiples roles/responsabilidades en el trabajo/familiar/comunidad -Implicación en el cuidado de los hijos -Instauración de "un plan de la familia" y ajuste de esta imagen a la realidad -> disolución del núcleo familiar -Negociar las relaciones internas y con la familia extensa <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover el crecimiento de una nueva generación -Implicarse en el "plan de familia" e invertir en el crecimiento, desarrollo e integración social de sus miembros -Llegar a ver a los padres como compañeros adultos 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estabilización de los recursos familiares (económicos/emocionales), y punto álgido de la implicación en la comunidad -Adaptación del sistema familiar al creciente deseo de autonomía de los hijos adolecentes -Comienza a asumir la responsabilidad del cuidado de los padres <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La madre renegocia las relaciones con el resto de la familia -Se responde a la necesidad de la diferenciación en la estructura familiar -Revaloración del matrimonio -ruptura o renicio- 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Independencia de los hijos y adaptación a la disolución del núcleo familiar -Establecimiento de nuevas conexiones con los hijos adultos -Reversión de la dependencia de los padres-ancianos- "colocación de los mismos" -Reconciliación de las diferencias con la familia extensa sacando adelante la generación anciana <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptarse a los roles de abuelos, reorganización de la autoridad -Responder a la entrada de miembros nuevos en la familia -a través del matrimonio de los hijos- 	<p>Exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptación a los numerosos cambios de vida que resultan de la jubilación -Establece un incremento de las conexiones con los hijos adultos -o -resuelve la situación de soledad -Expansión de los roles familiares de abuelos -Asumir la pérdida de la generación mayor -Asumir la pérdida de la pareja <p>Interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Negociación final (frecuentemente mutua) de medidas de cuidado con los hijos adultos -Asumir la pérdida de la pareja 	<ul style="list-style-type: none"> -Negociación final (frecuentemente mutua) de medidas de cuidado con los hijos adultos -Asumir la pérdida de la pareja

C A R R E R A

F A M I L I A

<p>20-30 SEPARACIÓN DEL HOGAR Y ENTRADA EN EL MUNDO ADULTO</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de un sistema de soporte y exploración de diversas formas de intimidad -Exploración de las dinámicas de las relaciones primarias -La pareja aprende a funcionar junta (se evidencia el soporte mutuo al compromiso, motivación y planificación de expectativas de uno hacia el otro) <p>-Intérsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de la identidad sexual -Se invierte la confianza y la energía en las metas y preocupaciones emergentes en la pareja 	<p>30-40 CAMBIO Y EXPANSIÓN</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Al incrementar las inversiones en el trabajo y la familia, la pareja sufre una pérdida de identidad, el sistema de soporte se estrecha- la pareja puede llegar a estar aislada -Las personas solteras comienzan a sentirse aisladas- se incrementa la presión social e interna para formar vínculos primarios -Se forman los segundos matrimonios <p>-Intérsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Redefinición de las relaciones primarias para reflejar los cambios familiares y de estilo de vida -Se desarrolla un sistema de intimidad familiar -El vínculo primario se deshace cuando la pareja no puede resolver las crecientes diferencias y adaptarse al cambio de las necesidades personales 	<p>40-50 MEDIA VIDA</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Re-evaluación/consolidación de las redes de relaciones sociales y familiares <p>-Intérsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reajuste de las relaciones primarias al "despegue" de los hijos -Incremento del conocimiento y aceptación de las diferencias individuales dentro del núcleo de relaciones primario -Dependencia de las relaciones primarias como experiencia y mutua acomodación -Las relaciones primarias se rompen cuando emergen diferencias en valores, metas y prioridades que no pueden ser resueltas 	<p>50-60 ESTABILIZACIÓN</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Continua la consolidación de las redes sociales y familiares -Adaptación de las relaciones primarias a los nuevos cambios que traerá el retro (más tiempo juntos) -Organización de relaciones familiares extensas (con la creación de nuevos núcleos familiares por parte de los hijos) <p>-Intérsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estabilización de las relaciones primarias -La pareja enfrenta el cambio en las expectativas sexuales 	<p>60-70 MADUREZ TARDÍA RETIRO</p> <ul style="list-style-type: none"> -La pareja busca incrementar la interdependencia. -Este un compromiso sobre cómo emplear el tiempo que les queda. -Pérdida de la pareja (nota: representa una de las demandas de adaptación más traumáticas de la vida, y afecta al resto de la vida del que sobrevive) -Reestablecimiento de vínculos con una persona o grupo de soporte -o- elección del aislamiento -Se asegura el establecimiento de fuertes lazos con la familia y los amigos 	<p>70-MUERTE REVISIÓN DE LA VIDA SITUACIONES FINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Supervivencia- adaptación a la pérdida de la pareja. -Buscar compañía o aceptar el aislamiento -Aceptar el aumento de la dependencia de los hijos adultos
<p>20-30 SEPARACIÓN DEL HOGAR Y ENTRADA EN EL MUNDO ADULTO</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo personal de la autonomía y la competencia -Compromiso con los otros creación de relaciones primarias -Diferenciación del auto-concepto y roles de identidad -Establecimiento de una visión del mundo (percepción del mundo del trabajo, metas y valores, creencias y prioridades) -Distanciamiento de las relaciones con padres y familia de origen 	<p>30-40 CAMBIO Y EXPANSIÓN</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generatividad inversión en la nueva generación y esfuerzo productivo -Integrar y priorizar los roles y posibilidades múltiples (laborales, familiares, amigos, comunidad,) -Ajuste y compromiso de las metas, valores, aspiraciones, "sueños" y prioridades establecidas, a las demandas de la realidad -Comienza a preocuparse por la edad así como por los años de los padres 	<p>40-50 MEDIA VIDA</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inicio del replanteamiento de la "media vida", enfrentándose a las propias tradiciones y a las del mundo -revisión de metas, prioridades y valores -Adaptación a la metamorfosis del núcleo familiar -Sentimiento de cambio en la perspectiva del tiempo -Aceptar la dependencia de sus padres -Aceptar el paso de los años en el mismo tiempo -Proyectar la organización de la vida para su segunda parte -Inversión de las orientaciones en el hombre y la mujer, mientras el hombre inicia un período de introspección y vuelta a las relaciones primarias, en la mujer se da una fuerte orientación social y laboral, así como hacia el logro 	<p>50-60 ESTABILIZACIÓN</p> <p>-Extrínsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consolidación de los recursos físicos y emocionales como respuesta a la conciencia de una vulnerabilidad creciente -Reinicializa los sistemas de soporte para reinvertir las energías físicas y emocionales para la jubilación -Momentos de mayor dependencia de los progenitores -Conciencia personal de vulnerabilidad física 	<p>60-70 MADUREZ TARDÍA RETIRO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Separar la identidad personal del rol laboral -Desarrollar una orientación del tiempo libre y luchar por un enriquecimiento personal -Aceptar un distanciamiento progresivo de la "corriente principal de la vida" -Revisión de la tendencia hacia la generatividad/productividad e inicio de la conservación de la energía vital -Adaptación a la pérdida del vigor físico -Muerte de los padres 	<p>70-MUERTE REVISIÓN DE LA VIDA SITUACIONES FINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisión extensa de la vida y preparación para la muerte -Consolidación de un sistema final de creencias y de una visión teleológica de la vida -consegua la integridad del Yo, sentir que la propia vida ha sido significativa -Auspiciar la pérdida de parte de la autonomía personal y la ayuda de los hijos -Enfrentarse a la separación y muerte de amigos y familiares -Enfrentarse a la decrepitud física -Hacer frente a la soledad o a la pérdida de la intimidad

I N T E R M I D I A D

V I D A I N T E R I O R

2.3.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO EN LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ELECCIÓN

Desde la perspectiva del desarrollo de la carrera, la etapa donde se produce la transición se conoce también con el nombre de implementación de la elección. Con el fin de obtener una comprensión de la dinámica global de la persona en transición haremos una referencia explícita a las aportaciones de algunos de los principales autores a esta fase de la vida. El espacio temporal considerado es de 20 a 35 años aunque, en algunos casos, el inicio de la fase se produce antes de los 20 años o va más allá de los 35.

Hemos considerado sólo el valor indicativo de estas fases, pero debe tenerse en cuenta para no caer en generalizaciones. Así por ejemplo, el adolescente en transición al mercado laboral está en una fase de definición de su identidad (según terminología eriksoniana); mientras que, en general, el graduado -cuya edad rondará los 22-25 años²¹- habrá superado esta fase y su crecimiento personal estará orientado hacia otros objetivos. La figura 2.10 de la página siguiente muestra algunas de las aportaciones al respecto.

EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

Una de las teorías que ha tenido más difusión e influencia, sobre todo entre los teóricos y prácticos del mundo adolescente, es la teoría psicosocial de Erikson (1950, 71), Erikson y otros (1986). Además de ser uno de los modelos pioneros del desarrollo adulto, presenta la ventaja de que, a pesar de las enormes diferencias culturales e históricas que afectan al desarrollo, los estadios de Erikson parecen resistir la prueba de la transculturalidad (a decir de autores como Riverin-Simard, 1990).

La formulación del modelo encuentra sus base en una amplia formación freudiana y en el trabajo pionero de Bühler sobre el desarrollo adulto. Erikson concibe el crecimiento humano²² como una epigénesis de la identidad (en expresa referencia a un plan prefijado de desarrollo): así, el crecimiento socio-emocional progresa a través de ocho estadios, cada uno con sus propias y únicas tareas del ego. Cada fase del desarrollo se configura alrededor de una crisis específica, de modo que el crecimiento humano puede representarse como una serie de conflictos -internos y externos- que la personalidad vital soporta,

²¹ Somos conscientes de que la población universitaria es heterogénea en los períodos de edad; sin embargo nuestra investigación se centrará en el alumnado "clásico", aquel que se sitúa en unos períodos de edad tradicional; por ello, el análisis de las tareas y características del desarrollo debe efectuarse en este marco interpretativo y no en general.

²² Erikson se separará del marco freudiano al señalar como fuerza del desarrollo humano el *ego* (o parte del *self* en contacto con el mundo exterior) en lugar del *id*; otro punto de fricción será el principio de una interrelación entre el desarrollo biológico, el psicológico y el social, dándoles el mismo peso a cada una de esas dimensiones (Hamechek, 1990).

reemergiendo de cada crisis con un acuciado sentimiento de unidad interior que se transferirá a la siguiente crisis.

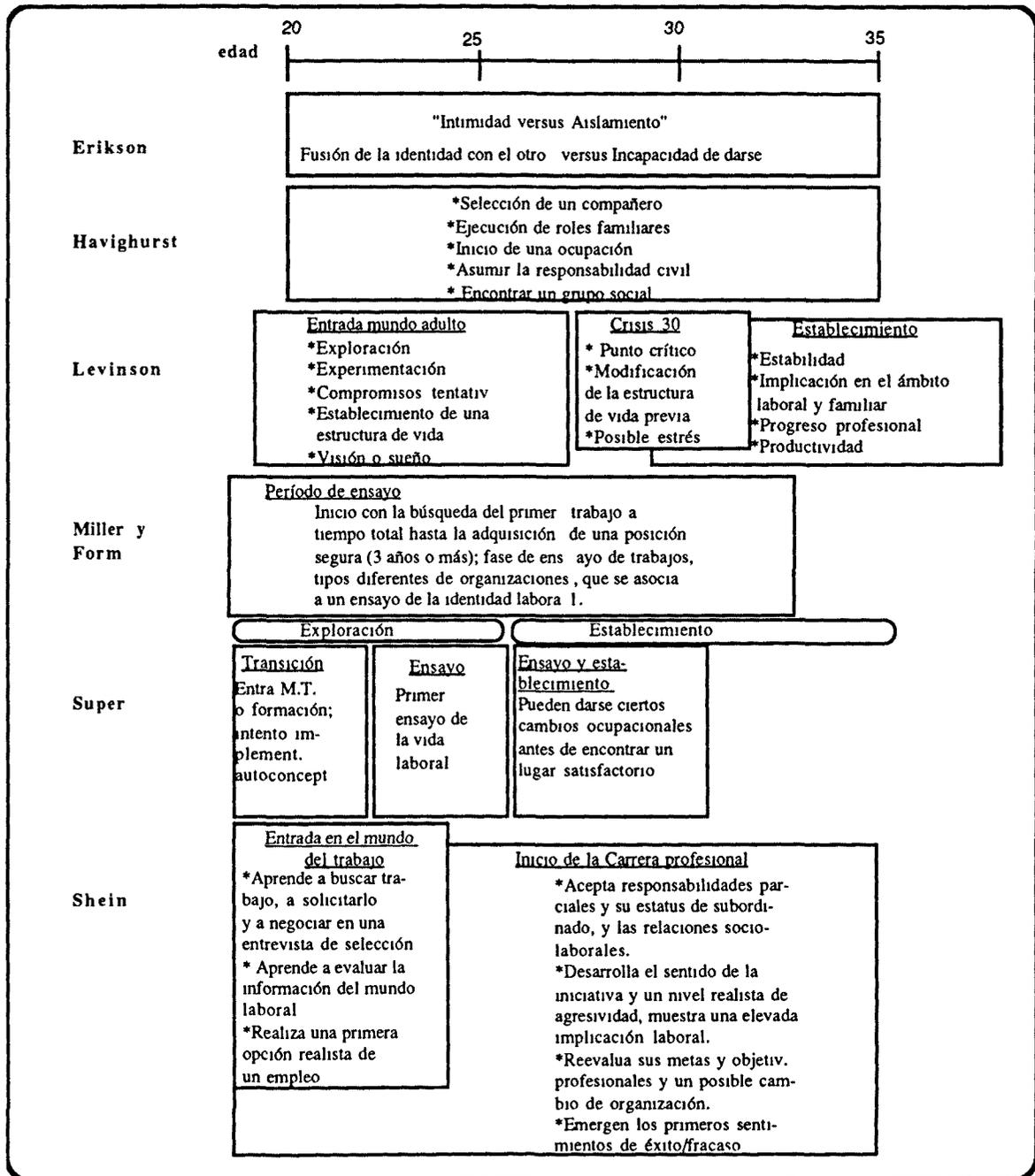


FIGURA 2.10. Las tareas del desarrollo en la etapa de jóvenes adultos.

Aun cuando el autor describe el desarrollo del ciclo vital completo, dos momentos han centrado más su atención: concretamente el primer estadio -confianza versus desconfianza- (desde el nacimiento hasta los 18 meses), y el quinto estadio -identidad versus confusión de identidad- (12-20 años). Sin embargo, de sus lecturas se recogen algunas de las características de desarrollo del ego, tal y como las analiza Hamaket (1988, 90) en un interesante estudio del modelo eriksoniano.

La etapa de joven adulto abarca una amplia franja que va de los 20 a los 40 años y constituye el estadio 6 del modelo, definido entre los polos de INTIMIDAD versus AISLAMIENTO. El punto de interés se centra en las situaciones interpersonales: el joven siente una necesidad intrínseca y una presión extrínseca de unir sus identidades (conseguidas en el período anterior) con las identidades de los demás. La persona busca con más vigor relaciones que impliquen diferentes grados de intimidad (amistad, relaciones de trabajo, de amor o sexo). No obstante, sólo si un razonable sentido de identidad se ha establecido durante la etapa anterior, es posible el logro de una auténtica relación de intimidad; la verdadera intimidad implica la capacidad de comprometerse en relaciones que demandan un grado de compromiso y sacrificio, de manera que se puedan sentar las bases de la convivencia entre personas de diferente personalidad, experiencias y roles.

En resumen, pues, la característica principal en esta etapa es la expansión del concepto de sí mismo para incluir a los otros. En esta época la persona puede enfrentarse y comprometerse con situaciones que implican ciertos riesgos (laborales, de amistad o de amor). Es capaz, también, de percibir y afrontar relaciones mutuas y, en sentido amplio, es capaz de amar.

En base a estos principios fundamentales Hamachek (1990) ha desarrollado una tipología de criterios conductuales y actitudinales que orientan la descripción de esta etapa y responden, en sí mismas, a las conductas y actitudes implícitas que podrían observarse en una persona que esté funcionando bajo un nivel de intimidad, frente a una persona bajo sentimientos de aislamiento. Las expresiones conductuales, descritas en la figura 2.11, se presentan como un continuum de posibilidades conductuales, de manera que lo que la persona debe adquirir en cada estadio es una cierta ratio entre el polo positivo y negativo y, si el resultado final tiende hacia el polo de la intimidad, su resolución le ayudará a enfrentarse a las siguientes crisis.

Dentro del ámbito del desarrollo adulto, la teoría del desarrollo de Levinson y otros (1978) ha tenido también una importante repercusión durante las últimas décadas. El principio esencial es que los adultos se mueven a través de un cambio alternativo a lo largo del ciclo de la vida, entre períodos de desarrollo (de 6 a 8 años de duración) y fases de transición (de 4 a 5 años). Como los mismos autores resumen, durante los períodos de

desarrollo las tareas esenciales giran en torno a tomar decisiones cruciales, a crear y enriquecer una "estructura" que permita la consecución de las metas seleccionadas. Entre cada período de desarrollo se intercalan fases de transición que conducen a los individuos a momentos de intensa autoreflexión; las tareas principales son re-examinar las jerarquías previas de necesidades y valores, dar una nueva perspectiva a los diferentes componentes de la vida -como el ámbito ocupacional y de las relaciones-, explorar y evaluar opciones posibles y tomar decisiones que conducen a profundizar o alterar implicaciones previas. Estas fases cíclicas pueden ser precipitadas por ciertos eventos críticos (por ejemplo la muerte de una persona muy querida).

FIGURA 2.11. Expresiones conductuales de sentido de INTIMIDAD y AISLAMIENTO (Hamachek, 1990:678)

Conductas características de la persona que tiene un sentido de intimidad.	Conductas características de la persona que tiene un sentido de aislamiento
<ol style="list-style-type: none"> 1.Son capaces de establecer un firme sentido de identidad. 2.Tienden a ser tolerantes y a aceptar las diferencias percibidas en los demás. 3.Están dispuestos y son capaces de confiar en los demás y en ellos mismos en el marco de sus relaciones. 4.Son capaces de formar relaciones estrechas sin sentir que pierden su identidad. 5.Tienden a desarrollar relaciones cooperativas y de afiliación con los demás. 6.Encuentran satisfacción con estas relaciones pero pueden aislarse y estar solos. 7.Están dispuestos y son capaces de implicarse en relaciones que demandan sacrificio y compromisos. 8.Se inclinan a percibir las relaciones como algo en que uno da. 9.Tienden a percibir el sexo como un medio de conseguir placer físico y de expresar amor; la pareja es vista como una persona. 10.Son capaces de expresar sus sentimientos de cariño de diversas maneras, y decir las palabras "te quiero" sin miedo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.No son capaces de establecer un firme sentido de identidad. 2.No tienden a ser particularmente tolerantes o a aceptar las diferencias percibidas en los demás. 3.No están dispuestos a confiar ni en si mismos ni en en los demás. 4.Suelen vacilar en la constitución de relaciones estrechas ya que temen perder su identidad. 5.Tienden a desarrollar relaciones competitivas haciendo los esfuerzos cooperativos más difíciles. 6.Tienden a preferir la separación de los demás; se sienten incómodos cuando las relaciones son demasiado estrechas. 7.Tienen dificultades para implicarse en relaciones que demandan sacrificio y compromisos. 8.Se inclinan a percibir las relaciones como algo en que uno toma. 9.Tienden a percibir el sexo como un medio de conseguir placer físico pero no necesariamente de expresar amor; la pareja es vista como un objeto. 10.Tienen dificultades para expresar sus sentimientos de cariño y encuentran las palabras "te quiero" difíciles de expresar.
Actitud implícita	Actitud implícita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo estoy bien y los otros también. 2. Las personas suelen ser en general sinceras 3. La vida puede ser difícil pero con la colaboración mutua puede ser mejor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo estoy bien, pero los demás no 2. Las personas suelen ser en general falsas 3. La vida puede ser difícil y las personas deben aprender a cuidarse de sí mismas.

A partir de la formulación de Levinson y otros, Kanchier y Unruth (1988) realizaron un estudio que puso de manifiesto una estrecha interrelación entre los ciclos de vida y el curso de la carrera profesional, de manera que en los momentos de crisis vital es más probable que se den reorientaciones laborales o, del mismo modo, que cambios estresantes en el ámbito laboral desencadenen crisis vitales. Así, la población universitaria accede al mercado laboral en un momento de desarrollo y expansión vital; la supuesta crisis de los "30" podrá coincidir con un momento de cambio laboral; pero, es posible que se anticipe en aquellas personas que no logren una inserción satisfactoria, de manera que el recién graduado revive la tensión existencial entre la estabilidad y seguridad en el pasado - basada en una vida universitaria que le ha conferido una estructuración del tiempo, de las metas, de las relaciones-, frente a la atracción hacia un futuro.

EL DESARROLLO DE LA CARRERA EN EL JOVEN ADULTO

Si bien existen diferencias respecto a los períodos de edad considerados por los diferentes autores no cabe duda de que, durante la inserción profesional las personas atraviesan una serie de etapas -algunas de ellas solapadas- que implican diferentes tareas. La primera engarza con los procesos de toma de decisiones; la tarea esencial será la elección de un proyecto vital que encauce las opciones ocupacionales iniciales. La exploración del sí mismo y de la realidad ocupacional se constituirán en las principales fuentes de datos para las elecciones en esta época.

La implementación de una posible opción ocupacional conlleva tareas más estrechamente relacionadas con la búsqueda de un empleo y con la aplicación de habilidades y destrezas de inserción. Los primeros pasos en el mundo laboral son considerados ensayos de las elecciones que ponen en evidencia (en un período de tiempo más o menos largo) la adecuación del planteamiento profesional inicial. En esta época de primeros ensayos, se describen procesos más o menos generalizados de movilidad ocupacional y/o organizacional. Los modelos de carrera trabajados por teóricos del campo de las organizaciones (como Schein o Hall) entran con más detenimiento en un análisis de las tareas propias de este período, entre las que destacará esencialmente el aprender una cultura del trabajo y de las relaciones laborales que permitirán a la persona situarse en este nuevo contexto.

Así, por ejemplo Hall (1987) describe las tareas y necesidades socio-laborales propias del inicio de una carrera profesional, diferenciando entre necesidades referidas a la tarea en sí y necesidades emocionales. Entre las primeras cita el desarrollo de habilidades en un campo de especialización, el desarrollo de la creatividad y la innovación y la rotación a otras áreas de trabajo en un período de 3 a 5 años. Entre las de tipo emocional se

encuentra la necesidad de soporte y autonomía, junto a la necesidad de hacer frente a los sentimientos de rivalidad y competitividad.

La *fuerza* del cambio y la *transculturabilidad* constituyen, como ya hemos señalado, los puntos de fricción entre los diferentes modelos. Erikson, y más tarde Levinson, entre otros, otorgan una base organísmica a sus modelos, hipotetizando que los adultos pasan a través de una serie de estadios normativos ligados a períodos de edad. Por su parte, otros teóricos han cambiado la idea de “ciclos inherentes a la vida” y afirman que las expectativas socioculturales, así como factores diferenciales como la raza, el sexo o la clase social ejercen una influencia inexorable sobre la vida de sus miembros y pueden alterar el curso de los estadios.

Wortle y Amatea (1982) reconocen que los cambios presentados están basados en la norma del hombre blanco de clase media y su aplicación es limitada a otras poblaciones como mujeres, clases socioeconómicas, etc, que podrían presentar un curso de desarrollo diferente. Otros autores han ido más allá de ver estos puntos como limitaciones del modelo y afirman que deben cambiarse los principios mismos que sustentan las teorías del desarrollo (Baltés, 1987; Lyddon, 1989). Para Steenbargen (1991)²³ y Sue (1991) un nuevo paradigma emergente en el campo de la psicología del desarrollo podría aunar los planteamientos críticos de diversas corrientes.

2.3.2. PERSPECTIVA CRÍTICA A LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO

Desde los años 80 existe una brecha abierta que cuestiona la adecuación de los planteamientos universales. Lyddon (1989) observa que estas teorías reflejan una visión organísmica del mundo que concibe al individuo como activamente implicado en un proceso de maduración que sigue una secuencia lineal desde estadios más inmaduros del desarrollo y de menor organización y diferenciación, hacia estadios más maduros y complejos. A su vez, desde esta perspectiva se cuestiona el mismo progreso implícito, de modo que la superación de una etapa lleva siempre a una optimización o mejora en la eficiencia de las viejas estructuras o, la aplicación de estructuras o, funciones a tareas y dominios nuevos. Steenbargen resume los principales defectos de estos modelos:

-Su naturaleza lineal fracasa a la hora de poner en evidencia que el desarrollo es frecuentemente multidireccional y no unidireccional. Estos modelos hacen “patológica” la diversidad.

²³ El volumen 70 (nº 2) de la revista *Journal of Counseling & Development* se hace eco de esta nueva perspectiva del desarrollo. El artículo de Steenbargen constituye una extensa fuente documental. También la revista *Development Review* permite seguir la evolución en el seno de esta corriente.

-En su énfasis sobre la evidencia invariable de desarrollo estructural, los modelos basados en estadios o etapas no pueden tener en cuenta importantes influencias situacionales en el desarrollo (desde el momento histórico o la estructura del ambiente actual).

-Al intentar reducir el desarrollo a secuencias uniformes, se producen terribles juicios de valor asociados con la riqueza y diversidad de los resultados del proceso de desarrollo; así, es difícil ver cómo captan la diversidad entre individuos de diferentes culturas, o entre personas de diferentes género, a la vez que reflejan una visión estereotipada del mundo masculino. Estas teorías enfatizan la uniformidad (concebida como el desarrollo normal) y niegan el valor del pluralismo y la diversidad.

A partir de esta misma crítica, la autora resume la concepción del desarrollo desde la perspectiva del *contextualismo* presentado como un nuevo paradigma que podría aglutinar las voces críticas a los planteamientos descritos desde corrientes de *counseling* como el constructivismo y el interaccionismo, a enfoques descriptivos como el movimiento del *life span development*.

-El desarrollo debe ser visto como la interacción persona-situación, donde la persona y el contexto de los eventos tienen un efecto recíproco. Se concede el mismo valor a los elementos normativos (puntos de transición comunes) que a los no-normativos, de manera que se habla de la construcción social del ciclo de la vida. Baltes (1987:613) resume este principio esencial para la psicología del desarrollo del *life span* e indica que cualquier curso particular del desarrollo individual puede ser entendido como el resultado de la interacción entre el nivel de edad, el desarrollo histórico y otras influencias no pautadas

-Las características básicas del desarrollo son el cambio y un cierto grado de impredecibilidad, opuestas a los conceptos de equilibrio y puntos comunes de transición. Los seres humanos son sistemas "auto-organizados" más que organismos pasivos que florecen en una dirección predeterminada. El desarrollo es cambio (caos) y no necesariamente lleva implícita connotaciones organísmicas de crecimiento y maduración.

-Desde el contextualismo, la crisis es la base del cambio y no constituye necesariamente el paso a un período superior de equilibrio, sino a una nueva crisis. De este modo, las tensiones entre dimensiones biológicas, psicológicas, culturales e

históricas surgidas en un punto del desarrollo son resueltas sólo para generar futuras tensiones. Estos desequilibrios reordenan el marco conceptual de la persona y permiten redefinir las reglas del juego, sin que ello implique una pérdida de la identidad personal. El desarrollo es, por todo ello, un proceso interactivo nunca acabado.

2.3.3. ELEMENTOS DE CAMBIO EN EL MARCO DEL DESARROLLO DE LA CARRERA

En referencia al marco concreto del desarrollo de la carrera, autores como Gladstein y Apfel (1987) o Riverin-Simard (1990), entre otros muchos, cuestionarán los modelos de desarrollo iniciales; los cambios producidos en la sociedad han retado estas primeras formulaciones y, en estos momentos, podemos resumir ya los elementos esenciales del cambio.

El primer cambio a resaltar es la formulación, dentro de la psicología vocacional, del concepto de carrera como un enfoque global. Sin duda, la concepción más extendida será la de D.E. Super (1980, 87, 91) quién definirá la carrera como las posiciones más importantes ocupadas por una persona a lo largo de su vida pre-ocupacional, ocupacional y postocupacional. Incluye todas las posiciones relativas al ámbito laboral como estudiante, trabajador, y jubilado, junto a posiciones complementarias de naturaleza no profesional, sean cívicas o familiares.

El mismo autor simboliza este concepto de carrera a lo largo de la vida a través del modelo del "Arco Iris" que representa los diversos papeles o roles que la persona puede desarrollar a lo largo de la vida. La figura 2.12. muestra el arco de la carrera de una persona concreta (James McAfee). Aunque no se puede apreciar en la gráfica, el juego con una gama de colores permite representar la carrera en todas sus dimensiones: (a) los diferentes roles que la persona tiene (representado por un color diferente); (b) la amplitud de su espacio vital que le dedica a cada uno de ellos (longitud de cada color); y, (c) la implicación de la persona en cada uno de los espacios vitales con los que está comprometida (profundidad del color)²⁴.

²⁴ Desde nuestra perspectiva, esta representación de la carrera no ha sido todavía superada; el único problema es que no se suele aplicar en la práctica y la carrera se evalúa únicamente desde la vertiente profesional. A esta situación puede haber ayudado la ampliación de estos conceptos al ámbito de las organizaciones, donde exclusivamente se da entrada a la dimensión profesional. Además, a pesar del amplio uso de este término, las intervenciones se restringen a la dimensión laboral y no se suele analizar las implicaciones de los otros escenarios vitales.

como punto de partida las formulaciones iniciales de las teorías del desarrollo de la carrera, especialmente la de Super, su trabajo recoge las nuevas concepciones del desarrollo. El modelo se apoya, además, en un marco de investigación que ha intentado superar las críticas iniciales formuladas a los teóricos del desarrollo ya que su estudio se ha basado en una muestra amplia representativa de diferentes sectores laborales, sexo y estatus socioeconómico.

El modelo representa el desarrollo vocacional adulto como un recorrido por el sistema planetario. El inicio se sitúa en el "viaje del planeta educativo al planeta del trabajo"; en la maleta, la persona lleva una concepción de su futura vida profesional, unas metas, unas expectativas y unos objetivos vitales, tal y como representa la figura 2.13.

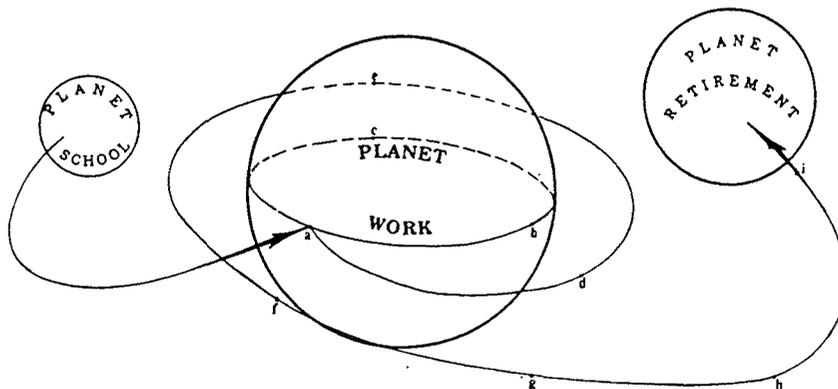


FIGURA 2.13. La representación del Universo Vocacional de Riverin-Simard (1990:131).

El gráfico representa las nuevas fases que transcurren durante el período básico de la vida profesional:

(a-b) Llegada al mundo del trabajo (23-27 años). Durante esta etapa, el bagaje con el que cuenta la persona (valores, aspiraciones, educación familiar y formación profesional) suele entrar en conflicto con nuevas percepciones de la realidad que le circunda, sin que todavía se cuestione las metas profesionales preestablecidas.

(b-c) Promoción ocupacional (28-32a.). En esta fase la persona llega a captar la realidad del

mercado laboral y sus reglas internas. Este proceso se acompaña, también, de un replanteamiento de las metas profesionales previamente definidas; la identificación de habilidades y destrezas necesarias para una buena ejecución desemboca en un acelerado desarrollo vocacional.

(c-a) Compromiso con una carrera ocupacional (33-37a.). Tras la definición de las metas, la persona se implica con tesón en su consecución. En estos momentos, la carrera parece impulsar a los individuos hacia una posición que les garantizaría un estatus ocupacional hasta la etapa del retiro.

(a-d) Prueba de nuevos principios (38-42a.). Las personas han finalizado un capítulo de sus vidas y se encuentran a sí mismas frente a frente con unos resultados. Será una nueva etapa de reflexión y de contraste, donde aplicarán la experiencia aprendida hasta ahora.

(d-e) Búsqueda del hilo conductor de su historia vital (43-44a.). Período de reflexión sobre el significado de sus metas profesionales y de la vida laboral. En esta época, la persona manifiesta una mayor capacidad para evaluar, con cierta distancia, su trayectoria; suele cuestionarse la coherencia de su pasado, su presente y las futuras direcciones y metas profesionales, la síntesis o redefinición de su identidad ocupacional y las implicaciones de las diferentes partes de su vida en conjunto.

(e-f) Modificación de la trayectoria (48-52a.). Supone la ejecución de cambios en su vida proyectados durante la etapa de reflexión anterior. Ahora la persona dispone de una base de datos sobre el desarrollo de su identidad vocacional, sus verdaderas metas profundas y el mundo ocupacional. Esta información (experiencia de la vida) la utilizará para ponderar o cuestionar los medios adecuados para reconducir su trayectoria hacia un compromiso entre sus aspiraciones y las prescripciones sociales.

(f-g) Búsqueda de un éxito prometedor (53-57a.). La percepción de un abandono inmediato del planeta del trabajo trae nuevas inquietudes. En estos momentos las cuestiones claves serán cómo dejar este espacio vital con una sensación de éxito, o "de haber hecho algo". Los trabajadores de la pirámide ocupacional pueden embarcarse en proyectos nuevos (evidenciando una necesidad de que se les recuerde) y muestran, asimismo, una fuerte resistencia a ser relegados o desplazados por las generaciones jóvenes. Paralelamente, metas personales y vocacionales como ser humano vuelven a ponerse sobre el tapete (temas como la muerte o la finalidad de la vida serán recurrentes)

(g-h) Cambio en el campo de gravitación (58-62a.). Ante la inmediatez del retiro, las preocupaciones dan un giro de 90 grados y se dirigen hacia cómo enfrentarán esta nueva etapa de sus vidas. En los trabajadores excepcionales sus preocupaciones se concentrarán en estudiar las condiciones y medios que eviten un freno en su actividad.

(h-i) Enfrentamiento con la realidad del retiro (63-67)

Si las primeras tres fases del modelo tienen una estrecha correspondencia con las etapas formuladas por Super, las fases 4, 5 y 6 describen un proceso mucho más complejo que el estadio de mantenimiento observado por ese autor y dominado por la adaptación. Más en coherencia con el modelo descrito por Levinson y con otra visión de la etapa de madurez, Riverin-Simard entiende que estas edades de la vida están fuertemente marcadas por períodos de actualización de las capacidades y de replanteamiento de metas. En las últimas fases vuelve a coincidir con la formulación de Super, aunque encuentra diferencias en esta etapa en los “trabajadores excepcionales” donde el declive como tal, no se produce con la jubilación.

El desarrollo vocacional adulto se concibe, pues, como un complejo y constante proceso de reajuste caracterizado por:

-Una alternancia continuada de estadios de inestabilidad con un origen distinto: el primer tipo se caracteriza por un cuestionamiento de las metas profesionales y de la identidad vocacional; el segundo tipo de inestabilidad implica un proceso de interrogación sobre la relevancia de los medios actuales para conseguir las metas definidas en el período anterior.

-Un cuestionamiento común en cada uno de los estratos de edad. Para explicarlo, el modelo espacio-temporal usa la etiqueta “contenido bio-ocupacional” para designar el contenido del proceso de interrogación asociado a cada período de edad (biológica) y que trata del trabajo (ocupacional). El modelo confirma una de las proposiciones generales de la psicología del desarrollo del ciclo de la vida (Baltes, 1987). Sin embargo el elemento de desarrollo cronológico sólo pone de manifiesto un proceso común de cuestionamiento, cuyo contenido no limita ni determina la dirección o ritmo del desarrollo (influencias no-normativas); y sólo indica que los cambios biológicos internos se ven acompañados de demandas sociales externas que llevan a fijarse en determinados aspectos de la carrera.

Respecto del modelo, el mismo Super ha señalado que los patrones son el resultado del contexto particular de la investigación y derivan de una sociedad (concretamente el entorno de Quebec) sometida a una situación de cambio intenso y permanente (en una introducción al trabajo de la autora). Si es así, este modelo será adecuado para lo que ya se ha dado en llamar la nueva revolución postindustrial.

Además de los cambios señalados, la consulta de la literatura especializada muestra nuevos intereses en el campo. Así, en un análisis de las tendencias en la investigación sobre la conducta vocacional durante los pasados 20 años, London y Greller (1991)²⁵ indican la importancia que han tenido los cambios demográficos sucedidos durante este tiempo, sobre todo aquellos relativos a la incorporación de la mujer al mercado laboral, así como la atención a las minorías, poblaciones ausentes en la investigación anterior. Las revisiones anuales que las diversas revistas especializadas -como *The Journal of Vocational Behavior*, *Journal of Employment Counseling*, *The Career Development Quarterly*, *Journal of Counseling & Development*, ponen de manifiesto el interés creciente hacia el tema de la diversidad y el multiculturalismo, así como la necesidad de investigar sobre estas poblaciones.

Sin duda podemos concluir que, hoy por hoy, los cambios emergentes en nuestra sociedad indican que la evolución de la carrera puede estar menos ordenada y pautada de lo que hasta ahora se creía. Más allá del ámbito laboral y abarcando las diferentes áreas del arco vital, la carrera representa el cambio y el progreso y, también como no, las crisis y las transiciones. Por encima de las diferencias entre los modelos, parece existir un elemento común en todos ellos, como es la existencia de momentos más críticos, entre los que se incluye el salto del planeta de la educación al mercado laboral.

2.3.4. LA DINÁMICA PSICOLÓGICA DE LAS TRANSICIONES

Dentro del enfoque del desarrollo, el curso de la carrera aparece como un proceso complejo compuesto de diferentes y, en ocasiones simultáneos, ciclos de transición. La dinámica psicológica de estos ciclos de transición y el impacto sobre el individuo ha sido, también, analizada desde la psicología. Entre las aportaciones destacaremos la teoría de la transición de Schlossberg (1981, 84, 89); incluimos asimismo una breve referencia a los autores que han abordado el ciclo emocional que acompaña a los momentos o estadios de transición a lo largo del curso de la vida.

²⁵ El artículo presenta un minucioso análisis de la relación entre los factores sociales y la investigación en el campo de la conducta vocacional, permitiendo entroncar los nuevos temas emergentes.

2.3.4.1. LA TEORÍA DE LA TRANSICIÓN de N. K. SCHLOSSBERG

Esta teoría representa un intento significativo desde el marco psicológico para conceptualizar el fenómeno de la transición - entendida como cualquier cambio importante en la vida de una persona- y analizar su significado en las trayectorias individuales²⁶.

N. K. Schlossberg (1981) señala que una transición ocurre cuando una situación en la vida de una persona implica un cambio en las suposiciones de ella misma o del mundo, que requiere un cambio en las conductas o relaciones mantenidas hasta el momento. Más tarde (1984) perfila la definición del concepto de *transición* como un "acontecimiento" (por ejemplo la transición escuela-trabajo) o "no acontecimiento" (el desempleo), que produce cambios en las relaciones, en las rutinas, en los supuestos y/o en los roles, en algún o varios ámbitos vitales (el ámbito personal, de trabajo, familiar social/relacional, de salud y/o económico). Condición *sine-quantum* es que el acontecimiento, o su ausencia, suponga un cambio significativo en la vida de una persona²⁷.

Una serie de factores determinan las características, el impacto y el desarrollo final de una fase de transición concreta en el curso de la vida: (a) *el individuo* (por ejemplo, su salud física y emocional, su experiencia pasada, su estatus social); (b) *la percepción del propio proceso* (en qué medida la transición ha sido o no anticipada y la deseabilidad de la misma); y, (c) *las características de la situación* (por ejemplo, la presencia y efectividad de sistemas de soporte tanto material como emocional, la valoración social, etc.).

Con el fin de sistematizar su análisis, la autora propone un sistema de clasificación de las diferentes transiciones vitales en relación a diferentes criterios:

*Atendiendo al conocimiento anticipado que la persona pueda tener:

**Transiciones anticipadas:* son aquéllas que la persona prevee que van a suceder y que, por lo tanto, le facilitan su resolución. Debemos tener en cuenta, aunque no lo explicita la autora, que este tipo de acontecimientos tienen el poder de generar en los individuos expectativas respecto a su resolución que pueden generar en ellos idénticos efectos que si se dieran en realidad.

²⁶ Sus aportaciones trascienden el campo de la descripción; la misma autora, preocupada por la intervención en el ámbito psicológico de las transiciones, propone un modelo para enseñar a los individuos a afrontar estos procesos de transición, conocido como Modelo 4-S (4 Steps). Este modelo ha servido de base para el desarrollo de programas de intervención, como el propuesto por Pearson y Petitpas (1990).

²⁷ Equivale a los momentos clave y sucesos no generales señalados por Casals (1985).

**Transiciones no anticipadas*, constituyen el conjunto de acontecimientos que no se habían planificado.

* En función de la duración del acontecimiento:

**Conflictos crónicos*, caracterizados por su persistencia en el tiempo; entre estos acontecimientos podemos situar el paro de larga duración, o el subempleo, que impiden que se consoliden los procesos de inserción profesional.

* En base a la generalización de los acontecimientos:

**Transiciones normativas* o sucesos generales (son equivalente a los momentos clave, e incluiría los cambios de etapa en la vida, por ejemplo la entrada en el mercado laboral).

**Transiciones no normativas* o sucesos no generales (por ejemplo, la muerte de un ser querido o un divorcio).

* Atendiendo al contexto en que se produce el acontecimiento:

**Transiciones Directas*: las transiciones afectan a una persona por ser ella misma la protagonista.

**Transiciones Indirectas*: cuando la situación o el acontecimiento no afecta directamente a la persona pero sí a su contexto, recibiendo sus efectos. Así, un cambio de trabajo de un cónyuge que conlleve un desplazamiento de ciudad, puede exigir reconducir el itinerario profesional del otro cónyuge.

* Por último, las transiciones pueden clasificarse fijándonos en el área donde incide el acontecimiento: tenemos así transiciones en el ámbito personal, familiar, relacional, salud, laboral, y económico. Esta clasificación nos permite definir el paso de la Universidad al mercado laboral y el proceso de autonomía social como una transición anticipada y normativa, directa y relacionada con todas las áreas vitales, en tanto que a todas ellas puede afectar.

Diferentes autores han elaborado taxonomías de sucesos o acontecimientos de transición como resultado de la combinación de dos conjuntos de elementos: los niveles

vitales -personal, interpersonal y comunidad- y los ámbitos vitales -sí mismo, familia, trabajo, economía y salud- sobre los que incide la transición (pueden verse algunas propuestas en Schlossberg, 1984: 48-51). La idea esencial, sin embargo, no es el evento en sí mismo, sino el impacto en la vida de una persona y sus áreas vitales que resultan afectadas. Podemos poner un ejemplo claro: el divorcio es una situación que se produce en la intersección de las dimensiones interpersonal*familia; sin embargo, su impacto puede alcanzar el ámbito personal*sí mismo -generando una crisis de identidad-; el personal*salud -no son estrañas reacciones de depresión; el personal*trabajo -el rendimiento profesional puede verse afectado-; y, quizás el área de la economía -con un descenso del nivel de ingresos; podríamos seguir además con las relaciones interpersonales, la implicación personal en la vida comunitaria, etc.

Por otro lado desde esta teoría se asume que las transiciones no tienen un punto final, sino que suponen procesos de asimilación y evaluación continua, interrelacionados entre sí. Pueden darse al mismo tiempo diferentes procesos y en diferentes contextos. El conjunto encadenado formaría el ciclo vital; o dicho de otro modo, el conjunto de transiciones constituyen la textura de la vida. Parece sin embargo obvio, que una parte importante de estos cambios se producen en la época de la juventud y tienen un significado esencial en el desarrollo del individuo, sobre todo por carecer de menor experiencia en su afrontamiento.

El modelo de Schlossberg (1981) permite realizar alguna extrapolación al campo de la transición al mercado laboral, al predecir las características de los grupos de riesgo (problemas para adaptarse a las transiciones). Hemos hipotetizado que las mayores dificultades de adaptación a los cambios producidos por el paso al trabajo se darán en personas que: (a) tengan exclusivamente basada su identidad en la ejecución como estudiantes y que carezcan de otros indicadores de valoración de su nivel de ejecución; (b) que perciban una mayor distancia entre el nivel de aspiración y las posibilidades de logro; (c) con poca o ninguna experiencia previa de afrontamiento a transiciones iguales o similares; (d) que presenten dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficits emocionales o conductuales; y, (e) aquellas que deban enfrentarse a la transición en un contexto -social y/o físico- que carezca de recursos materiales y emocionales de apoyo.

2.3.4.2. LA DINÁMICA DE LOS CICLOS DE TRANSICIÓN

Desplazándose del maxiciclo de la vida a los diferentes microciclos de transición que la conforman, una serie de autores han intentado representar el proceso como una dinámica intrapsíquica de asimilación o integración de un nuevo rol o status en la propia vida (sea en el ámbito laboral, familiar, personal, etc.); describir los estadios o etapas que acompañan a estos ciclos de transición; las fuerzas internas y externas que determinan la manera de afrontarlos; y, los procesos que conducen a la asimilación del nuevo estado.

Aunque existen diferentes formulaciones, a nivel global podemos distinguir entre unos modelos generales, como "las siete fases" de Adams y Hopson (1977), y modelos específicos de un suceso determinado, como es la descripción de los ciclos emocionales en el proceso de desempleo de (Amundson y Borgen, 1982, 87; Borgen y Amundson, 1987) o, más concretamente, los patrones emocionales de graduados universitarios en busca de empleo (Borgen, Hatch y Amundson, 1990). El fin de estos modelos ha sido la comprensión del proceso desde el punto de vista de la psicología de la persona implicada y, a partir de allí, el diseño de intervenciones efectivas. La idea subyacente es que los sentimientos experimentados enturbian las cogniciones y conductas de resolución de la situación. Por lo tanto, las intervenciones serán más o menos efectivas dependiendo del momento emocional de la persona. Como representación de esta línea de trabajo presentamos brevemente dos modelos:

MODELO DE LAS SIETE FASES

Adams y Hopson (1977; Hopson, 1981), han elaborado un modelo que fija su atención en las emociones que acompañan el ciclo de transición y los sentimientos que sobresalen en cada una de las etapas. La hipótesis principal es que los procesos cognitivos están subyugados por los estados emocionales, determinando el potencial de acción del sujeto (figura 2.14).

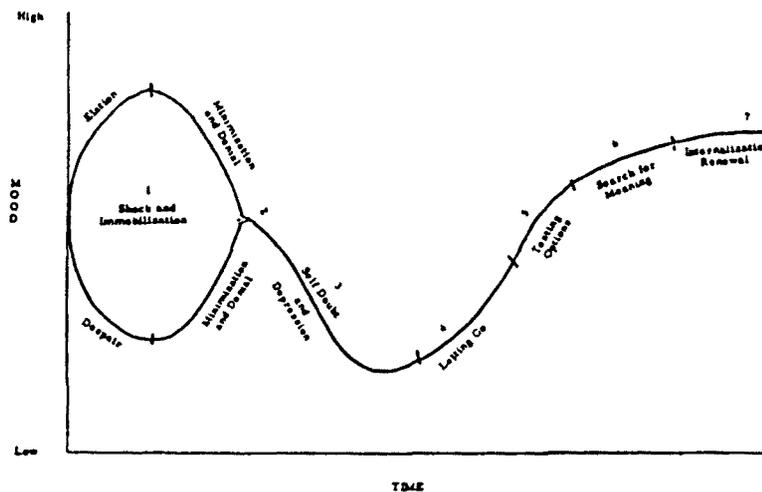


FIGURA 2.14. Estadios que acompañan el proceso de transición en el modelo de las siete fases.

Para estos autores toda transición, sea voluntaria o no, implica un cierto sentimiento de pérdida. Situándonos en nuestro trabajo podemos pensar que todos hemos vivido la sensación de desamparo cuando se toma conciencia de haber acabado la carrera y se debe abandonar el mundo estructurado hasta entonces alrededor del espacio de la Universidad y del tiempo escolar. Este sentimiento de *shock*, que caracteriza la primera fase, hunde emocionalmente al sujeto hasta que, poco a poco, se inicia la fase del "despertar" en la que la persona experimenta sentimientos emocionales más constructivos; suele ser en estos momentos cuando se empiezan a buscar y evaluar las soluciones.

El *shock* y la inmovilización ante la nueva situación (fase 1) pueden, en un principio, bloquear la consciencia de la emoción. Tras este período breve, la persona vuelve a aperebirse de sus emociones (fase 2); la experiencia puede ser positiva o negativa, de euforia si la transición es deseada (sería aquellos que ven las posibilidades que se abren con la obtención del título), o de desesperación (para aquellos que se imaginan ante un paro inminente). En ambos casos, tras un momento de *alza* emocional la fase concluye con un estado de minimización de la misma, que preludia un período de declive. Tal como se representa en el gráfico, la tercera fase se caracteriza por una mezcla de sentimientos de duda sobre sí mismo (¿seré capaz de encontrar trabajo? ¿valdré? ¿saldré adelante?) y de ansiedad ante la resolución del proceso. La curva va lentamente retomando el pulso y la persona recupera su seguridad a medida que se valoran nuevas posibilidades de resolución (fase 5), se busca su significado y, por último, se interioriza la nueva situación.

EL MODELO DEL "ROLLER COASTER"

Amundson y Borgen (1982) parten de una suposición previa: si el trabajo es un elemento esencial en la vida, el desempleo debe significar una pérdida emocional significativa en la vida de las personas. Con esta idea inicial proponen un modelo que toma la forma de un "*emotional roller coaster*" que conecta los procesos de pérdida/búsqueda de trabajo (figura 2.15).

La primera parte del ciclo (*grieving process*) es visto como un conjunto de fuerzas emocionales que restringen o bloquean las actividades de búsqueda de empleo. En un primer momento (A) la persona puede negar o ignorar la existencia de la situación; esta situación no puede perdurar y, rápidamente, deriva en sentimientos de miedo, ansiedad y depresión (B, C, D). Es precisamente la aceptación de la situación (E) la que supone el relance de la curva.

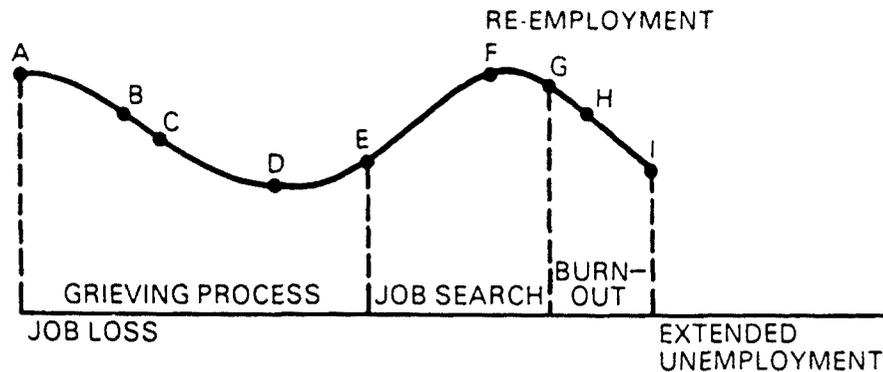


FIGURA 2.15: El proceso de pérdida de trabajo y búsqueda de empleo de Borgen y Amundson (1987)

La fase de aceptación va acompañada, normalmente, de un incremento de energía en la búsqueda de empleo (*job search process*). En este punto el individuo está en disposición emocional para evaluar sus metas de carrera y establecer estrategias de búsqueda de empleo. El entusiasmo inicial (F) va dando paso, a medida que las actividades de búsqueda de empleo no resultan satisfactorias, a un nuevo ciclo (*burnout*) caracterizado por una situación de estancamiento, frustración y apatía (fases G, H e I respectivamente).

Resulta evidente que la situación económica actual no favorece una inserción o reinserción profesional satisfactoria para el individuo. En tales circunstancias, y supuestos los principios del modelo, es de esperar que las personas reduzcan su actividad de búsqueda de empleo y afloren sentimientos de frustración y falta de progreso. Estos sentimientos de indefensión irán acompañados de una mayor disponibilidad a finalizar la actividad de búsqueda. El punto final del modelo es la apatía.

Con el fin de poner a prueba este modelo teórico, Borgen y Amundson (1987) llevaron a cabo un estudio con personas desempleadas por un mínimo de tres meses y compararon sus patrones de experiencia del desempleo/transición con el patrón hipotetizado en el modelo teórico. La muestra estaba compuesta por parados y jóvenes en transición escuela trabajo (área metropolitana de la costa oeste de Canadá); y el estudio se desarrolló en base a un diseño cualitativo (los participantes relataban, en una entrevista en profundidad no dirigida, su experiencia del desempleo/transición; al final de la entrevista contrastaban con el entrevistador los puntos más relevantes de su información -señalando el tipo de emoción experimentada y la duración de la misma- a la vez que, otra persona,

hacia una representación gráfica de la misma. Los datos fueron codificados en tres grupos: hombres, mujeres y jóvenes. El análisis de los perfiles individuales arrojó tres patrones de respuesta emocional al desempleo:

-El patrón A (52%), lo formaron hombres y mujeres cuyo punto de unión fue el ser la principal fuente de ingreso en sus familias. Este grupo describió un perfil muy similar al modelo teórico hipotetizado, aunque mucho más accidentado (con más altibajos emocionales).

El patrón B (11%), caracterizó a aquellas personas, básicamente mujeres de cierta edad, con recursos financieros para afrontar la situación. Como elemento esencial destaca la poca intensidad de los sentimientos en contraste con los otros patrones encontrados (el ciclo emocional es menos acentuado).

El patrón C fue identificado como característico del 38% de la muestra, formada por graduados, principalmente. En este último caso los participantes habían desarrollado en la fase anterior a la salida del sistema educativo unas expectativas elevadas sobre sus posibilidades de inserción, que derivaron en frustración al no verse cumplidas. Como aparece en la siguiente figura, una parte de la muestra recorre la línea que une las fases D-F-H y no logra remontar sus sentimientos de indefensión, abandonando la búsqueda de empleo (formaría parte de la categoría de trabajadores desanimados a la que hemos hecho referencia a lo largo del trabajo). Otros, en cambio, lograrán remontar el proceso, y para algunos la inserción será posible.

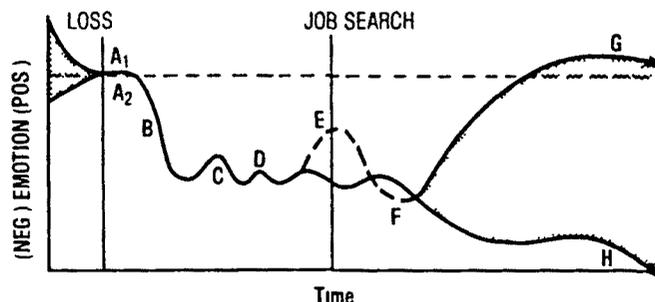


FIGURA 2.16. Representación del patrón C (Borgen y Amundson, 1987)

Entre sus conclusiones los autores señalan la existencia de una serie de variables que mediatizan las emociones experimentadas por las personas y, por lo tanto, las conductas de afrontamiento utilizadas y que explicarían de ese modo las diferencias entre los patrones. Coincidiendo con los presupuestos de Schlossberg, Borgen y Amundson afirman que una serie de fuerzas internas y externas y de elementos personales y contextuales determinan de que manera la persona afronta la transición y la resolución del proceso. El análisis del impacto emocional de los procesos de inserción socio-profesional debe, para representar adecuadamente el ciclo, considerar el tipo de transición, las habilidades para enfrentarse al cambio y las redes de apoyo disponibles para la persona. En el capítulo 4 los modelos cognitivos de inserción incidirán en estas variables, como tendremos ocasión de presentar.

No nos cabe duda de que la finalización de la etapa universitaria y el inicio de nuevos estatus y roles -trabajador, parado, etc.- constituye, en sí misma, un ciclo de transición y el resultado final dependerá de un interjuego de los complejos sistemas cognitivo, afectivo y conductual, en un contexto socio-económico de empleo. Sin embargo, y siguiendo los principios derivados de este apartado, el análisis de estos procesos debe hacerse desde el contexto específico de la transición; obviamente, el ámbito del binomio universidad-empleo contiene todos esos elementos de especificidad que nos obligan a detenernos en su definición.