

Jordi Longás
Jordi Riera

Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo

Resumen

En este artículo, presentamos una reflexión teórica-práctica sobre la transición escuela-trabajo basada en nuestra experiencia de asesoramiento educativo en varios municipios catalanes. Todas estas experiencias, que tienen en común la promoción y el desarrollo de redes locales educativas como estrategias municipales para hacer frente a las necesidades educativas derivadas del fracaso escolar, se han iniciado o han tenido un foco preferente de acción en la mejora de los procesos de transición entre la educación secundaria y el trabajo.

Palabras clave

Coordinación, Corresponsabilidad, Empleo, Fracaso escolar, Servicios a las personas, Sistema educativo, Transición Escuela Trabajo

Fracàs escolar i trànsit dels joves cap a la vida adulta.

Raons i propostes per recolzar la transició de l'escola al treball

En aquest article, presentem una reflexió teòrica-pràctica sobre la transició escola-treball basada en la nostra experiència d'assessorament educatiu en diversos municipis catalans. Totes aquestes experiències, que tenen en comú la promoció i el desenvolupament de xarxes locals educatives com estratègies municipals per tal de fer front a les necessitats educatives derivades del fracàs escolar, s'han iniciat o han tingut un focus preferent d'acció en la millora dels processos de transició entre l'educació secundària i el treball.

Paraules clau

Coordinació, Coresponsabilitat, Fracàs escolar, Ocupació, Serveis a les persones, Sistema educatiu, Transició Escola Treball

School failure and the process of youngsters to adult life. Reasons and proposals to support transition from school to a job

This article presents a theory-practice study about the transition school-job based on our experience in educational advice in several Catalan municipalities. All these experiences have in common the promotion and development of educative local networks as local strategies to face the educative needs caused by school failure. They have been started or have focused on an action to improve transition processes between secondary school and a job.

Key words

Coordination, Co-responsibility, School failure, Employment, Services to the person, Educative system, Transition School-Job

Autores: Jordi Longás, Jordi Riera

Título: Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo

Referencia: Educación Social, nº. 49, p145 p160.

Dirección profesional: jordirr@rectorat.url.edu - JordiLM@blanquerna.url.edu

▲ Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo

En este artículo, presentamos una reflexión teórico-práctica sobre la transición escuela-trabajo basada en nuestra experiencia de asesoramiento educativo en diversos municipios catalanes. Concretamente, se trata de los asesoramientos que hemos realizado o estamos realizando desde el año 1998 en Sant Vicenç dels Horts, l'Hospitalet de Llobregat, Esparreguera, Olesa de Montserrat, Abrera, Pineda de Mar, Badía del Vallès y Pallejà con el apoyo de la Diputación de Barcelona, en el marco de sus políticas de desarrollo local y, concretamente, de promoción de acciones educativas integradas orientadas a la mejora de la educación en los municipios de la provincia (Bosch, Bravo, Alonso *et al.*, 2008). Todas estas experiencias, que tienen en común la promoción y el desarrollo de redes locales educativas como estrategias municipales para hacer frente a las necesidades educativas derivadas del fracaso escolar, se han iniciado o han tenido un foco preferente de acción en la mejora de los procesos de transición entre la educación secundaria y el trabajo. En nuestro país, al menos el 25 % de los adolescentes y jóvenes viven estas situaciones de transitoriedad, al margen del sistema educativo y con escasos apoyos reales. Por su extensión en referencia al número de jóvenes afectados, la transición escuela-trabajo está siendo en las últimas décadas una necesidad emergente y de carácter estratégico que, social y educativamente, no podemos ignorar.

Fracaso escolar en la enseñanza obligatoria. Aproximación al concepto y análisis de su incidencia

Con el concepto fracaso escolar se acostumbra a determinar a los alumnos y alumnas que no consiguen resultados de suficiencia en la enseñanza obligatoria, en contraposición con aquellos que realmente consiguen el éxito. En sí mismo se trata de un concepto de contenido impreciso y ambiguo (Marchesi y Hernández, 2003), con un significado construido culturalmente que determina la percepción del fenómeno en términos de exclusión social (CCTESC, 2010).

Si el fracaso escolar viene determinado por no alcanzar los objetivos mínimos del currículum académico, deberíamos concluir que éste se da en todas las etapas educativas, desde las iniciales de infantil y primaria hasta los niveles universitarios. Sin embargo, el fracaso escolar principalmente hace referencia a los insuficientes resultados escolares en la etapa de escolarización obligatoria y, muy concretamente, en los niveles medios o de enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Cuando los alumnos alcanzan los 16 años y cumplen la “mayoría de edad laboral” es posible abandonar la escolarización

y acceder al mundo laboral con plenitud de derechos y obligaciones. Aunque hay unanimidad entre expertos, administradores y empresarios en señalar la inconsistencia y precariedad que supone entrar en el mercado de trabajo tan precozmente, la normativa actual convierte a la ESO en una etapa crítica. Desde la perspectiva ocupacional y ciudadana éste es el máximo nivel de formación con el que se accede al trabajo y desde el que afrontar el itinerario hacia la vida adulta, lo que explica porqué el fracaso escolar suele ser sinónimo de incapacidad para seguir adelante y se focaliza en esta etapa.

Aunque asimilar el fracaso escolar con cierta incapacidad para insertarse socialmente como adulto sea excesivo y muchas veces falso -hay numerosos ejemplos que lo contradicen- todos los expertos en trabajo social consideran que la falta de un mínimo éxito escolar es un indicador importante de riesgo de exclusión y marginalidad en los jóvenes (Sarasa y Sales, 2009). Marchesi y Lucena (2002) ya señalaron que el 71,8 % de los alumnos de garantía social en España pertenecían al estrato sociocultural más bajo, algo totalmente diferente de lo que sucede en el bachillerato. Y Ferrer y Albaigés (2008), por citar sólo dos estudios recientes, concluyen que en Cataluña los niños con menor capital económico y cultural se gradúan menos en ESO y promocionan menos a los estudios de enseñanza postobligatoria.

La falta de un mínimo éxito escolar es un indicador importante de riesgo de exclusión y marginalidad en los jóvenes

La reciente publicación de Fernández, Mena y Riviere (2010) centrada en el fracaso escolar en España cuestiona de nuevo la verdadera eficacia de la escuela como institución social compensadora de las desigualdades. Si bien estos autores, revisando las clásicas teorías de la reproducción social, matizan la sospecha que recae sobre la escuela de estar al servicio del capital, concluyen que el éxito en la escuela suele corresponder a los hijos de las *clases escolarizadas* y de la *clase media funcional o de servicio*. La escuela está al servicio del capital cultural, más que del capital económico en sentido estricto, un capital que no se puede transmitir cuando no se posee y que no se transmite automáticamente aunque se posea. Por consiguiente, el fracaso escolar afecta a todas las clases o niveles socioculturales y socioeconómicos, pero castiga especialmente al estrato o *cuartil* más bajo de nuestra sociedad, el que concentra mayor pobreza y riesgo de exclusión.

La ambigüedad del concepto fracaso escolar a la que hemos aludido inicialmente también se explica por los múltiples factores que se asocian al fenómeno y que interrogan sobre qué o quiénes fracasan realmente. La interacción de variables individuales (cognitivas y emocionales), socioculturales (contexto familiar y social) y escolares (currículum, organización escolar, métodos y recursos de enseñanza) asociadas al fracaso escolar nos lleva a la necesidad de pensar en un modelo sistémico, aun hoy poco desarrollado, que analice la interacción y las posibles disfunciones en los múltiples niveles de la persona, la familia, el grupo clase, el centro escolar, el sistema educativo y la sociedad en general. En cualquier caso, es pertinente preguntarse si el fracaso escolar es el fracaso de los alumnos, de la escuela o de la sociedad cuando al menos 1 de cada 4 o 5 niños y adolescentes están afectados por la etiqueta en una gran mayoría de los países del norte y es tan generalizado en los países del sur que en ellos apenas se maneja el término por su escaso significado.

Y, finalmente, la imprecisión del concepto también se refleja en las dificultades existentes para realizar su medida y cuantificarlo con precisión. La no certificación de los estudios de ESO suele ser el resultado más estandarizado para medirlo, orientado a la comparación de Sistemas Educativos entre comunidades autónomas y países. Cuando el cálculo se realiza sobre la matrícula de 4º de ESO, como suele ser frecuente, no se considera la distorsión para el cálculo que representan los alumnos que están fuera de promoción (repetidores de la promoción anterior en el mismo curso de 4º y alumnos de la promoción que han repetido en cursos anteriores de la ESO o primaria). Además, el abandono prematuro del sistema puede pasar desapercibido a las estadísticas, sobre todo si se produce a los 16 años en 3r curso o antes como efecto de repeticiones de curso, y cuando se da en las etapas postobligatorias, una forma de fracaso escolar menos punzante pero también grave atendiendo a que es considerado un indicador estructural de la Comisión Europea relacionado con la baja productividad del trabajo, la competitividad y la cohesión social.

Los estudios PISA han incorporado otra metodología para medir el fracaso (o el éxito) escolar mediante la evaluación externa del nivel de competencias alcanzadas o capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos. A diferencia de la evaluación que directamente hacen los centros educativos y sus docentes sobre los alumnos para valorar su acreditación, las pruebas de competencias aplican un referente consensuado internacionalmente que permite mejorar la comparación entre sistemas y la evaluación de tendencias. Sin entrar en las posibles críticas vertidas sobre el sistema PISA por su función de homogeneización cultural o su posible orientación utilitarista/ mercantilista de la educación y la cultura, es destacable el esfuerzo realizado por definir aquello básico y pertinente que los alumnos de todo el mundo deben obtener de la escuela. En un mundo globalizado, interdependiente y que quiere mirar hacia mayores cotas de progreso y desarrollo humano, educar para que nuestros jóvenes sean ciudadanos “competentes” a los 16-18 años no deja de ser un desafío renovado de lo que antaño se conocía como alfabetización.

En el sentido apuntado debe valorarse con precisión el significado del fracaso escolar. La no certificación de ESO, en la práctica, supone afirmar por parte del Sistema Educativo que un alumno o alumna después de al menos 12 años de escolarización no tiene el dominio del lenguaje, las matemáticas y el conocimiento del medio -y con frecuencia tampoco las habilidades sociales básicas- que en la actual sociedad del conocimiento le han de permitir seguir aprendiendo y desenvolverse con autonomía (Real Decreto 1631/2006). El abandono prematuro de la enseñanza postobligatoria, aunque de entrada representa disponer de un mayor nivel de competencia que la no graduación en ESO, supone el insuficiente desarrollo de competencias profesionales y la drástica limitación de las posibilidades de empleo y desarrollo profesional.

Diversos estudios recientes presentan datos estadísticos sobre la incidencia del fracaso escolar en Cataluña (CCTESC, 2010; Subirats, 2010) y España (Fernández *et al.*, 2010) a partir de los estudios PISA-2006 y de los datos publicados por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y

del Ministerio de Educación del Gobierno Español. En todos ellos se analiza la evolución de las no acreditaciones en ESO, el impacto de las repeticiones, el abandono en las etapas postobligatorias, las tasas de escolarización según las edades y los niveles de acreditación en los estudios de bachillerato y formación profesional, triangulando la información con variables como el sexo, nivel sociocultural de las familias o nacionalidad. No reproduciremos aquí una información que es muy extensa y accesible a las personas interesadas, pero sí destacamos algunos datos extraídos de las fuentes citadas que nos permiten dimensionar la importancia del fenómeno.

- La graduación en ESO se aproxima como media de todas las CC.AA. al 70 % del alumnado, con variaciones significativas entre ellas, siendo Asturias y País Vasco las que obtienen mejores resultados (superiores al 80 %); Ceuta y Melilla los peores (inferior al 58 %). En un intervalo significativamente inferior a la media, entre el 62-67 % de acreditaciones, se sitúan en este orden las Comunidades de Baleares, Valencia, Canarias, Andalucía, Murcia, Extremadura y Castilla-La Mancha.
- La valoración de las repeticiones, medida en términos de tasas de idoneidad, indica que al último curso de la ESO apenas llega el 60 % del alumnado con la edad que le corresponde.
- La escolarización a los 18 años en nuestro país ronda el 70 % de la población, dato que se agrava si se considera que el 30 % de jóvenes entre 18 y 24 años que han iniciado formación de secundaria postobligatoria no consigue finalizarla con éxito.

A tenor de los datos presentados ya se puede concluir que nos encontramos ante una realidad que en ningún caso puede ser considerada residual y que, más allá de las revisiones críticas que se pueden plantear a la escuela y la sociedad, está reclamando con urgencia actuaciones específicas. En las siguientes páginas pretendemos acercarnos con más detenimiento a valorar las necesidades de transición que afectan a casi 1/3 de nuestros jóvenes entre 16 y 19 años y las posibles respuestas que pueden articularse.

¿Y después de la ESO qué? Las dificultades de adolescentes y jóvenes en transición

La transición es la acción de pasar de un estado a otro. Bien podríamos considerar que la vida, como proceso dinámico, es una continua sucesión de cambios y, por consiguiente, una suma de transiciones que se inician ya en el momento del parto, cuando de forma brusca abandonamos un medio acogedor y seguro por otro en el que respirar y alimentarse exigen un esfuerzo continuo desde el pimer instante de nacer. El proceso educativo y concretamente el escolar está plagado de transiciones. Dejar la familia e incorporarse a la escuela infantil, pasar luego a la escuela primaria, incorporarse a secundaria, enfrentarse al fracaso y buscar salidas o cuando los resultados

El proceso educativo y concretamente el escolar está plagado de transiciones

acompañan decidir la orientación en postobligatoria, dar el salto a la universidad y acceder al primer trabajo definen al menos 5 o 6 momentos críticos en el proceso de hacerse adulto que afectan a toda la población. Estas “fases”, que pueden ser de mayor o menor duración, se caracterizan por la dificultad e incertidumbre que genera el cambio, la adaptación a nuevos contextos y la toma de decisiones, pero son inestimables oportunidades de crecimiento que cuando se resuelven positivamente generan aprendizaje y maduración personal.

Coordinar esfuerzos entre los profesionales e instituciones implicadas en las transiciones y acompañar a los alumnos y sus familias, puede ser una estrategia de mejora de los resultados escolares

Es indudable que el reconocimiento de las transiciones educativas como momentos críticos para las personas/ alumnos, pero también para el éxito del Sistema Educativo, abre nuevas oportunidades de intervención y mejora que la educación debe explorar. Coordinar esfuerzos entre los profesionales e instituciones implicadas en las transiciones y acompañar a los alumnos y sus familias, ayudando también a vivirlas con sentido y responsabilidad, además de ser un verdadero programa pedagógico puede ser, cada vez más, una estrategia de mejora de los resultados escolares. Dentro de este marco amplio, que aboga por mejorar los procesos de transición educativa dentro del sistema y en el que incluso podemos identificar experiencias con alumnos de “éxito escolar” en la transición a la universidad (AA.VV., 2004; Gairín, 2004) tiene una especial relevancia la situación de los jóvenes que abandonan la escolarización de forma prematura, tanto porque afecta a un número muy importante de ellos, tal como hemos señalado, como por los efectos sociales que se derivan de no atenderlos convenientemente.

De un modo genérico, a este momento crucial se le viene denominando Transición Escuela Trabajo. Un término que, como sucedía con el fracaso escolar, también está sujeto a algunas ambigüedades e imprecisiones. La transición hacia el mundo laboral no es algo exclusivo de los jóvenes con dificultades de aprendizaje y que situamos principalmente entre los 16-19 años. Los jóvenes con buen historial académico, durante y al finalizar la secundaria postobligatoria y la universidad, también afrontan procesos de transición al trabajo que, aun haciéndolo en mejores condiciones, podrían ser incentivados y apoyados. Además, aunque el trabajo aparece como objetivo principal, lo que se plantea como modelo deseable para estos jóvenes en transición es mejorar y alargar su formación para poder acceder en mejores condiciones al mercado laboral. Y, por último, el trabajo se asimila a una nueva etapa de socialización que, en realidad, simboliza también alcanzar cotas de autonomía, responsabilidad social y emancipación. Por este motivo, aunque tampoco sean los términos más habituales por ser aun más ambiguos o excesivamente pretenciosos, también se ha dado en llamar a esta fase transición a la vida adulta y transición a la vida activa. Nosotros, ni que sea por la frecuencia de uso, nos referiremos a la fase de búsqueda, cambio y desconcierto de estos jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo como Transición Escuela Trabajo (a partir de ahora TET).

Para aproximarnos a la valoración de lo que cuantitativamente suponen las necesidades TET proponemos realizar una pequeña simulación para el caso concreto de Cataluña. Además de ser la Comunidad Autónoma en la que tenemos conocimiento directo, se justifica la elección porque Cataluña presenta resultados próximos a la media española, de modo que la ejemplificación

nos acerca a un patrón medio de referencia. Para el cálculo partimos de los datos de no certificación en la ESO, de éxito en la secundaria postobligatoria y de abandono prematuro del sistema educativo reconocidos por el *Departament d'Educació* para el curso 2008-09. De un total de 100 alumnos matriculados en 4º de ESO, 79 seguirían su escolarización en postobligatoria (46 alumnos en bachillerato y 33 en ciclos formativos de grado medio), de modo que 21 alumnos quedarían fuera del sistema educativo. En el siguiente curso deberían sumarse a esta situación 7 alumnos de bachillerato y 5 de ciclos formativos, con lo que tendríamos un total de 33 alumnos en fase de transición. Y en un curso posterior aun deberíamos añadir otros 7 alumnos de bachillerato y 5 alumnos de ciclos formativos de la misma promoción que abandonarían el sistema. De modo que en un proceso escalonado y con situaciones y experiencias diferentes, acabarían siendo 45 jóvenes de la promoción que entre los 16-19 años verían truncado su itinerario dentro del Sistema Educativo. Desde la perspectiva TET deberíamos considerar como cursos especialmente críticos 4º de ESO y los 2 siguientes de secundaria postobligatoria, incorporando así a quien abandona prematuramente el sistema. Y por consiguiente, un hipotético servicio TET debería contar con atender simultáneamente al menos a los jóvenes de 3 promociones. Suponiendo que se repitiesen los mismos porcentajes de resultados en promociones anteriores y posteriores a la del curso 2008-09 (una apreciación optimista porque los resultados 2008-09 en Cataluña han sido hasta la fecha los mejores desde que se implementó la reforma LOGSE) significaría atender cada año a 90 jóvenes de una hipotética población total de 300 alumnos en matrícula (acumulada) a 4º de ESO (30 % de la población escolarizada en la enseñanza obligatoria).

Lo que sucede en esta larga fase de transición resulta difícil de precisar, pues la diversidad de opciones situadas al margen de un sistema como tal hace que la triangulación de datos estadísticos no aporte verdadera luz sobre el tipo y calidad de los caminos seguidos por los jóvenes que salen del sistema de educación reglada. Sin duda hay alumnos que se reenganchan al sistema mediante cambios de curso –es relativamente frecuente el paso de bachillerato a ciclo formativo–, la obtención de la certificación en ESO mediante la vía que abren las escuelas de adultos o determinados cursos de Garantía Social o las pruebas de acceso a ciclos, aunque en conjunto son una minoría. Buena parte de los jóvenes con necesidades TET –en los territorios en los que trabajamos directamente hablaríamos de un 50-60% del total– realizan procesos de formación profesional no reglada (Formación Ocupacional, Escuelas Taller, Planes de Transición al Trabajo, Programas de Cualificación Profesional Inicial, etc.) que difícilmente superan el período de 1 año de formación y que responde a una oferta poco estable y con frecuencia imprevisible. La otra parte busca trabajo, accede a veces al mundo laboral casi siempre en condiciones de gran precariedad, o está sencillamente “ociosa”.

Como decíamos, la amalgama de posibilidades permite múltiples recorridos, pues dado su carácter errático o reactivo nos resistimos a denominarlos itinerarios. Alumno 1: Sin acreditación de ESO realiza un programa de formación profesional de un contenido que no convence, pero que es el único posible. Abandona al final de curso, cuando aparece una opción de trabajo

y porque la motivación no es la adecuada. A los 5 meses cuelga el trabajo: “es demasiado duro...” y “total, para lo que te pagan...” Después de casi un año en la calle “alguien” de servicios sociales consigue el acceso a una plaza en una escuela taller. Alumno 2: Aprueba ESO a duras penas. Por mil razones abandona a mitad de primer curso el ciclo formativo. Con la ESO aprobada el acceso a buena parte de la formación no reglada no es posible y tampoco se sabe “dónde buscarse la vida”. Se apunta a las listas del paro y a esperar. Alumno 3: crisis en 2º de bachillerato y se pierde curso. Matricularse en un ciclo de grado medio es como ir para atrás y en casa no apoyan. “Trabajito” en una oficina, la empresa cierra y al paro. Podríamos continuar con más casos exitosos y optimistas, que también los hay. Pero nuestra única intención es mostrar la enorme heterogeneidad de procesos, circunstancias y necesidades de los jóvenes en situación de TET que, en buena parte, son computables al abandono social y al desorden construido por las administraciones en la oferta de alternativas al Sistema Educativo.

Se da la paradoja que los alumnos más vulnerables son los primeros en salir del sistema a la intemperie del mercado

Este es uno de los aspectos críticos que venimos arrastrando desde la creación de los programas de Garantía Social, justo al inicio de la implementación de la reforma LOGSE y que hemos valorado con anterioridad (Longás, 2005). Se da la paradoja que los alumnos más vulnerables y con más dificultades para orientar su futuro son los primeros en salir del sistema a la intemperie del mercado, mientras que aquellos con mayores capacidades pueden seguir aprendiendo por la simple inercia marcada por la estructura de cursos y etapas del sistema educativo. Quien tiene menor capacidad para orientarse debe, a los 16, 17 o 18 años, intentar construir un itinerario en base a sumar experiencias fragmentadas de formación y trabajo, con la dificultad añadida de que las plazas ofertadas no alcanzan para todos. Organizar un sistema de formación profesional y acceso al empleo alternativo a la escolarización postobligatoria que ahora conocemos podría ser un camino para ofrecer una alternativa consistente y educativa para quien fracasa en la escuela. Podemos considerar hasta qué punto la actual estructura del Sistema Educativo es factor de inequidad para buena parte de nuestra población adolescente y, en la práctica, impone una restricción del derecho a la educación, sólo garantizado de manera continuada a quien es capaz de integrarse en la cultura escolar y curricular establecida.

En definitiva, podemos acabar este apartado recuperando la esencia de su título para preguntarnos: ¿qué sabemos de los jóvenes que no gradúan la ESO o que abandonan los estudios de secundaria postobligatoria? La respuesta, en parte, es que son adolescentes y jóvenes, muy diferentes entre sí, y que forman un grupo más heterogéneo que los adolescentes y jóvenes que sí progresan dentro del sistema educativo. Que seguramente no reciben o no han recibido suficiente apoyo de su familia y que acumulan una experiencia de fracaso que fácilmente genera anticuerpos ante la institución escolar y, lo que es más grave, ante el aprendizaje. Que en ellos se mezcla, y no siempre, autoestima baja, problemas de disciplina, de violencia, de etnia, de género, de contextos marginales, sentido de maltrato institucional... Que una gran parte querría pero ni puede ni sabe “entrar” en el sistema educativo, y una parte menor, más ruidosa, rechaza la escuela y otras formas de institucionalización. Que en todos, y eso sí es común, hay capacidades por desarrollar

pero insuficientes competencias para aprender. Y lo que sabemos, recuperando nuestro ejemplo patrón, es que sólo en Cataluña suponen un mínimo de 55.000 jóvenes entre 16 y prácticamente 19 años que cada curso deben enfrentar procesos de TET con diversos grados de precariedad.

La transición escuela-trabajo: un desafío a la corresponsabilidad social y educativa

Se han dado argumentos suficientes para justificar porqué la TET no es únicamente un problema particular de cada joven o familia. Tanto desde la perspectiva de los derechos -a la educación y al trabajo- como desde la perspectiva socioeconómica, la realidad de los jóvenes con fracaso escolar y necesidades prematuras de TET se ha convertido en una problemática social emergente y de carácter estratégico para el país. En el nivel teórico incita a la reflexión sobre las dinámicas de exclusión y/o dualización social, así como a la revisión de la función de la escuela en nuestra sociedad global y del conocimiento. Pero en el nivel más pragmático y operativo, plantea un desafío colosal por su extensión en relación al número de alumnos afectados y por su gran complejidad, con implicaciones directas sobre la cohesión social, la productividad y la competitividad.

Esta cuestión, como la mayoría de temas que afectan a la educación y su futuro, nos parece que atañe al conjunto de la sociedad y, de forma específica, a una larga lista de agentes además de los jóvenes y sus familias. Debemos preguntarnos también hasta qué punto se está actuando ante las necesidades de TET de nuestros jóvenes de forma consciente y responsable por parte de las administraciones, las escuelas, los servicios de ocupación, los servicios sociales, las asociaciones de jóvenes y, desde luego, las empresas. La inversión de esfuerzos en el Sistema Educativo resulta contradictoria y totalmente insostenible si se permite una pérdida del 30 % de sus resultados. Y, en consecuencia, es preciso abogar por el principio de corresponsabilidad educativa (Riera, 2007) como gran estrategia para salir del callejón en el que hemos entrado. Hacerlo es del todo pertinente si somos capaces de responder a las preguntas de a quién debería importar la TET y por qué. Y la respuesta nos parece muy evidente: el interés colectivo y la responsabilidad social nos dicen que no podemos mirar al futuro con optimismo con 1/3 de la población con niveles de analfabetismo funcional y nula o escasa formación profesional.

En este terreno, las experiencias que hemos estudiado muestran que hasta la fecha las instancias más preocupadas y comprometidas en buscar respuesta a las necesidades TET están siendo algunas administraciones locales. Se trata de iniciativas municipales que quieren responder desde la proximidad, mediante la articulación y concertación de los agentes y recursos locales vinculados a la formación y el empleo de los jóvenes, para compensar la inexistencia de un sistema estructurado o de la falta de políticas específicas estables de atención a la TET en las comunidades autónomas y el Estado.

En la provincia de Barcelona, pionera en este sentido y gracias al impulso de la Diputación (Bosch *et al.*, 2008), se trabaja desde hace más de una década en esta dirección. El principio fundamental de acción ha sido siempre la promoción del trabajo en red entre agentes afectados por la TET (institutos y educación, servicios sociales, servicios de ocupación, regiduría de juventud, entidades del 3º sector, etc.) y que nos ha impulsado a defender el concepto de redes socioeducativas locales (Longás, Civís y Riera, 2008). Inicialmente, buscando alternativa al desacierto de la denominación cursos de garantía social, se trabajó para organizar cursos de cualificación profesional y sistemas de orientación dentro de dispositivos de “garantía social”, rápidamente denominados dispositivos TET, Servicios TET, Proyectos o Programas TET, Dispositivos Locales de Inserción (DLI) y Dispositivos de Transición a la Vida Activa. Con estas denominaciones, distintos ayuntamientos han dado visibilidad a estas iniciativas orientadas a mejorar la atención de las necesidades de formación e inserción laboral de los jóvenes que abandonan prematuramente la enseñanza secundaria. Explicaremos a continuación los principios y planteamientos básicos desde los que se están desarrollando estas experiencias.

Dispositivos de transición escuela-trabajo: acompañar es la clave

Hemos señalado cómo la inexistencia de un sistema de iniciación profesional dificulta abrirse camino a los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo y sin un nivel de formación adecuado. Además, la complejidad de atender educativa y socialmente a adolescentes y jóvenes desocupados -y sin rumbo- pone en jaque a profesionales y entidades de los diferentes sistemas de lo que genéricamente se conoce por Servicios a las Personas. En el nivel municipal confluyen, al menos, intereses y competencias de las siguientes áreas de actuación: educación, empleo, juventud y servicios sociales. Y cuando además se trata de jóvenes en riesgo de exclusión, no es de extrañar que de modo indirecto también puedan estar implicadas las áreas de salud, seguridad ciudadana y deportes. En consecuencia, es coherente y necesario promover un abordaje transversal de las necesidades TET, capaz de articular una respuesta concertada, de mirada amplia y global, construida entre los diferentes agentes potencialmente implicados.

Tras realizar el análisis de las experiencias referidas, tanto en su nivel programático como en el operativo, hemos observado que la gran finalidad de organizar dispositivos de TET es facilitar el desarrollo de trayectorias o itinerarios personalizados de los jóvenes en transición (abandono de ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos) mediante el acompañamiento especializado. Podríamos concluir que un pilar constitutivo de estos dispositivos es organizar la prolongación de la acción tutorial –una *tutoría difusa*– para atender, orientar y acompañar individualmente a los jóvenes desorientados, facilitando así una labor de intermediación entre ellos y la oferta más o menos fragmentada de formación profesional inicial y laboral a la que tienen

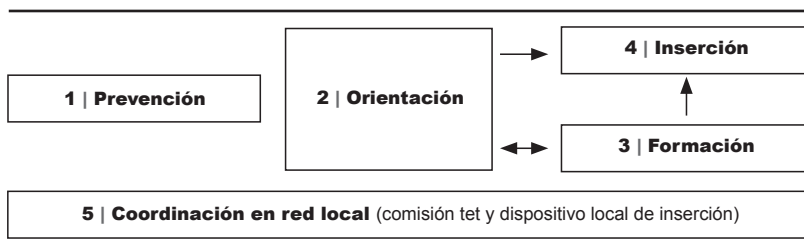
acceso. Los dispositivos suelen designar alguna persona que asuma esta función tutorial, a veces mediante contratación específicas y, la mayoría de los casos, rediseñando algún puesto de trabajo para dar cabida a este servicio, de modo que hemos encontrado distintas ubicaciones de la “oficina TET” en las concejalías de educación, juventud, promoción económica o servicios sociales en función de las posibilidades y recursos de cada ayuntamiento.

No obstante, la tarea de los dispositivos no se reduce a organizar los flujos de jóvenes en transición entre la escuela y los recursos más allá de la escuela. Si queda claro que la clave del éxito de estos dispositivos es el acompañamiento personalizado, lo que se debe evitar es la creación de recursos “contenedor” o “aparcamiento” hacia los que derivar a estos adolescentes y jóvenes. Por este motivo, los dispositivos TET además de disponer de un servicio de orientación o servicio/oficina TET al cual acceden los jóvenes y reciben atención directa, se basan en el trabajo conjunto o en red de todos los agentes implicados, procurando la coordinación y óptimo aprovechamiento de los recursos existentes, así como el desarrollo de nuevas acciones y programas cuando sea preciso y posible.

Conceptualmente podemos delimitar 4 ámbitos de actuación alrededor de la TET que resultan útiles tanto para la realización de un mapeo y diagnóstico de los recursos de un territorio determinado como para la organización de respuestas a las necesidades TET desde una perspectiva sistémica (figura 1): *prevención* de las necesidades y problemas vinculados a la TET prematura, *orientación* de los jóvenes en transición, *formación* orientada a la iniciación profesional o al retorno al sistema educativo e *inserción* al mundo laboral.

La clave del éxito de estos dispositivos es el acompañamiento personalizado

Figura 1: Ámbitos de acción de los dispositivos TET.



- **Prevención:** conjunto de acciones que tienen por finalidad disminuir el fracaso escolar y anticipar una buena transición escuela-trabajo. Principalmente se desarrollan en los institutos de secundaria, preferentemente antes de que los alumnos cumplan 16 años, aunque también hay iniciativas en este sentido de otros servicios y entidades además de los centros educativos. Son ejemplos de este tipo de recursos las acciones de atención a la diversidad, como experiencias de escolaridad compartida o de aprendizaje y servicio; el apoyo en forma de orientación específica; la incorporación al currículum escolar formación preprofesional y de conocimiento del mundo de la empresa (ni que sea optativamente); el trabajo con las familias y la comunidad

- **Orientación:** acciones que pretenden orientar y acompañar a los jóvenes durante su etapa de transición, dando apoyo específico y personalizado (entrevistas, acompañamiento, información y orientación, supervisión) a la realización de itinerarios consistentes, estratégicos y con sentido. Existen protocolos para derivar jóvenes de los institutos a los servicios TET, con el consentimiento de los implicados, y para realizar el posterior acompañamiento de modo coordinado con otros agentes socioeducativos.
- **Formación:** actividades y programas destinados a la adquisición de competencias y a preparar profesionalmente a los jóvenes con la intención de favorecer una inserción de más calidad. Caben aquí desde los cursos de iniciación profesional y otras iniciativas equivalentes (cursos ocupacionales, escuelas-taller, etc.) a la formación encaminada a retornar jóvenes al sistema educativo (graduación de ESO y pruebas de acceso a ciclos formativos). Los dispositivos TET trabajan tanto para ampliar y mejorar la oferta local de formación para estos jóvenes, como para coordinar las diversas iniciativas de formar racional, buscando la complementariedad de la oferta en contenidos y calendario.
- **Inserción:** acciones y programas que pretenden favorecer de forma activa la incorporación al mercado laboral de los jóvenes. Encaje entre demanda y oferta (bolsa de trabajo), apoyo a la búsqueda activa de trabajo (talleres de formación, asesoría, etc.), dinamización de empresas comprometidas con la ocupación juvenil o apoyo a procesos individuales y autónomos de emprendimiento forman parte del conjunto de estrategias y recursos de este ámbito.

Para muchos jóvenes una primera experiencia laboral después de fracasar en la escuela puede ser un valioso acicate para retornar a algún proceso formativo

Se comprende la dificultad de trazar recorridos progresivos y lineales dado el desorden y desestructura de las ofertas de formación y empleo existentes para esta franja de población con necesidades TET. Son habituales caminos de ida y vuelta, donde se alternan experiencias más o menos exitosas de trabajo y formación. Teóricamente se plantea como paso deseable y natural mejorar la formación antes de acceder al trabajo, pero para muchos jóvenes una primera experiencia laboral después de fracasar en la escuela puede ser un valioso acicate para retornar a algún proceso formativo. Menos frecuente, pero altamente interesante es poder simultanear ambas experiencias. En cualquier circunstancia, debemos considerar la TET como un proceso relativamente largo que requiere asegurar la orientación y el acompañamiento de un modo continuo, aunque de intensidad variable según sea cada proceso individual, que fácilmente puede abarcar un periodo de 2-3 años.

A los 4 ámbitos básicos en los que se organiza un dispositivo TET, también debemos incorporar como campo de acción la organización del trabajo de la red local. Consiste en el conjunto de acciones que permiten desarrollar la colaboración de los agentes implicados. En algunos municipios estas dinámicas se han vinculado a estructuras o proyectos educativos más amplios como han sido los Planes Educativos de Entorno o Proyectos Educativos de Pueblo o Ciudad. Muestras del trabajo global y transversal realizado como redes locales son: las reuniones plenarias entre agentes socioeducativos para analizar las necesidades y acordar planes de acción, los observatorios de

necesidades TET, la integración de las iniciativas generadas por los diferentes agentes (institutos, servicios sociales, entidades, etc.) en un plan global y consensuado, la organización de jornadas conjuntas o la edición de catálogos de recursos formativos.

Aunque fuera de su contexto, presentamos a continuación una síntesis de los objetivos propuestos en los dispositivos de atención a la TET que hemos estudiado. Con ello, además de ilustrar el esquema presentado, mostramos lo que podría ser un modelo estandarizado de programación de un dispositivo local de TET.

- Mejorar la atención curricular y la orientación en la Educación Secundaria Obligatoria de los alumnos con dificultades de aprendizaje (y de sus familias).
- Crear, protocolarizar y coordinar sistemas de traspaso y acompañamiento de alumnos entre los institutos y el dispositivo TET.
- Disponer de oferta formativa diversa, complementaria y mínimamente estable que, desde una perspectiva local-territorial, permita realmente trazar itinerarios de formación e inserción para los jóvenes en transición.
- Desarrollar una estructura de “promoción profesional” mediante la colaboración con empresas comprometidas con la formación e inserción de los jóvenes.
- Desarrollar estrategias de formación y estímulo a actividades de autoempleo y emprendedores.
- Desarrollar sistemas de evaluación que informen de la evolución de las necesidades TET y permitan la reflexión conjunta de los agentes socio-educativos.

De todos ellos constatamos que para los objetivos 1, 2, 3 y 6 se alcanzan un buen nivel de logro. Y tienen un recorrido muy inferior cuando no inexistente los objetivos 4 y 5, los que son de orientación más “empresarial”. Se explica, en parte, por la dificultad de incorporar más decididamente a los dispositivos TET a especialistas de la promoción e inserción laboral con mirada educativa, y a la dificultad de los agentes socioeducativos propiamente dichos para acceder a las empresas y superar las barreras “invisibles” causadas por la escasa cultura de colaboración entre formación y empresa o la baja capacidad media de emprendimiento del ciudadano.

A modo de conclusión: ¿qué más se necesita?

Existen un buen número de experiencias de atención a la TET que están alcanzando un éxito relativo que conviene destacar. En ellas, los resultados esperados y que en diversos grados se consiguen son:

- Incremento del tiempo de formación y en consecuencia de la capacidad de los jóvenes para ser empleados.
- Aumento del retorno de jóvenes al sistema educativo.

- Disminución de la inactividad de los jóvenes entre 16-19 años.
- Desarrollo de itinerarios personales, más coherentes y con sentido de proyecto vital.
- Mejoras cuantitativas y cualitativas en la inserción de los jóvenes en transición.
- Muchos resultados de proceso, como son el compromiso de los institutos, el trabajo transversal en el sí de los ayuntamientos para acciones de educación y atención a los jóvenes, la creación de observatorios TET, integración de programas, creación de redes socioeducativas y, más esporádicamente, integración de empresas a este tipo de proyectos.
- Y quizás por cierto efecto de inducción o “autorregulación” del sistema, se observan también tendencias positivas en los resultados de acreditación al finalizar la ESO.

Estos resultados nos permiten considerar a los dispositivos TET como hipótesis de trabajo razonables en la mejora de la atención socioeducativa de los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo. No obstante debemos, a modo de conclusión, preguntarnos qué más se necesita para evitar la brecha formativa y educativa que pone en riesgo de exclusión social a tantos jóvenes del país. Entendemos que hay tres vías complementarias que conviene recorrer más decididamente.

Incidir en la TET desde una perspectiva preventiva supone mejorar que más adolescentes logren un desarrollo competencial suficiente

La primera es la de apoyar el éxito escolar. Sin duda incidir en la TET desde una perspectiva preventiva supone mejorar que más adolescentes logren un desarrollo competencial suficiente conforme a su edad y las exigencias para seguir aprendiendo que requiere progresar en la secundaria postobligatoria. En este sentido la tarea no es exclusiva de la ESO, puesto que ya en las etapas de primaria puede actuarse más decididamente para detectar precozmente dificultades, mejorar los aprendizajes básicos y optimizar el tránsito entre la primaria y la secundaria. A su vez, el principio de comprensividad aplicado a la enseñanza debería llevarnos a avanzar más decididamente en la aplicación de estrategias de atención a la diversidad que, en las etapas finales de secundaria, también significa la diversificación curricular mediante la incorporación de una formación preprofesional de calidad.

Una segunda vía, muy próxima, se concentra en el conjunto de decisiones políticas y estructurales orientadas a organizar un sistema más transparente, previsible y estable de iniciación profesional alternativo al sistema reglado –que no quiere decir marginal- capaz de establecer puentes entre ambos sistemas y de facilitar itinerarios personales verdaderos. El sistema de reconocimiento de las cualificaciones profesionales puede abrir algún horizonte al respecto, pero insuficiente. Las políticas activas de empleo deben cuidar más a la población joven y trabajar más integradamente con las políticas de formación. El marco desde el cual se establecen las reglas del juego, que corresponde a la administración del Estado y de las autonomías, debería ser mucho más claro y efectivo. Si bien en el ámbito local se está intentando dar alguna respuesta, ésta no es suficiente ni por la endémica escasez de recursos para la gestión municipal ni por la necesaria amplitud y mirada global que exige el mundo laboral. Se requiere también una mirada al menos de alcance comarcal que integre ofertas de empleo, plazas y tipologías de

formación y jóvenes candidatas, armonizando, optimizando y poniendo en valor las iniciativas existentes y, cuando esté justificado, generando nuevas respuestas. No debemos olvidar que fuera de grandes ciudades, la mayoría de municipios del país tienen muy limitada su capacidad de responder con rigor desde la proximidad a las necesidades de los ciudadanos.

Y, finalmente, una tercera línea de trabajo que en parte se deriva de la anterior corresponde a los esfuerzos que deben realizarse para *ganar* a la empresa como aliada en este ambicioso proyecto de conseguir que, al menos, el 85% de nuestros jóvenes tenga la capacitación suficiente en un horizonte que razonablemente no podría situarse antes del año 2020. Además de apelar a su compromiso social con nuestra ciudadanía, deberían pensarse también incentivos suficientes y modos de trabajo compatibles y evaluables entre los sistemas de formación, de atención social y de empleo.

Es preciso avanzar en la construcción de una nueva cultura de revalorización del trabajo, la empresa y la formación. Los dispositivos TET analizados, además del servicio concreto que realizan, suponen valiosas experiencias en este sentido y muestran la potencia social y educativa de desarrollar la corresponsabilidad entre quienes son sus agentes protagonistas.

Jordi Longás Mayayo
Jordi Riera Romani
PSITIC

Bibliografía

- AA.VV.** (2004), Simposio “La transición entre etapas educativas”. *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Congreso Interuniversitario de Organización e Instituciones Educativas, Sevilla 10-12 de noviembre de 2004.
- Bosch, C.; Bravo, F.; Alonso, J.J.; Bertran, R.; Nieto, J.; Bustos, I.** (2008), “El trabajo de promoción de redes municipales desarrollado por la Diputación de Barcelona. Filosofía y diferentes experiencias”. *Cultura y Educación*, 20 (3), 279-290.
- CCTESC** (2010), *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Generalitat de Catalunya). Barcelona.
- Fernández, M.; Mena, L.; Riviere, J.** (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales, 29. Obra Social Fundació La Caixa. Barcelona.
- Ferrer, F.; Albaigés, B.** (2008), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006. Volum II*. Fundació Jaume Bofill y Editorial Mediterrània. Barcelona.
- Gairín, J.** (2004), “La transición como oportunidad y problema educativo”, en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Congreso Interuniversitario de Organización e Instituciones Educativas, Sevilla 10-12 de noviembre de 2004.

Longás, J. (2005), Final d'ESO, la difícil transició. *Escola Catalana*, 421, 14-18.

Longás, J.; Civís, M.; Riera, J. (2008), Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales. *Cultura y Educación*, 20 (3), 303-321.

Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (coord.) (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial. Madrid.

Marchesi, A.; Lucena, R. (2003), "La representación social del fracaso escolar, en Marchesi", A.; Hernández Gil, C., *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza. Madrid.

Riera, J. (2007), "Per a un nou marc de relacions entre la família, l'escola i la societat", en Riera, J. y Roca, E (coord.), *Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsable*. Cossetània. Valls.

Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE número 5 de 5/01/2007.

Sarasa, S.; Sales, A. (2009), *Itinerarios y factores de exclusión social*. Ayuntamiento de Barcelona/ Universitat Pompeu Fabra/ Fundació la Caixa. Barcelona.