



JULIO 2016

RES, Revista de Educación Social

Número 23

Inserción sociolaboral y Educación Social

La seguridad de proyectos biográficos y de carrera social y profesional basados en la inversión en formación ya no funciona. Esa inversión, de tiempo y dinero, no asegura una inserción digna, porque lo laboral se ha desregulado en aras del mercado, como fruto de ese nuevo ramalazo del liberalismo utilitarista que todo lo fía a la producción. Cada día conocemos más trabajos con personas hiperformadas que no llegan a final de mes con sus salarios. Lo laboral ya no es factor de protección frente a la exclusión.

¿Qué puede aportar la Educación Social a este escenario donde la dificultad de la inserción sociolaboral deviene un componente de exclusión y segregación? ¿Cómo se concreta el acompañamiento socioeducativo en esos recorridos biográficos y sociales tan complejos e inestables, que no favorecen una vida digna? Y ello, tanto con jóvenes como con otros colectivos que también están excluidos del mercado laboral.

Os acercamos, en nuestra cita veraniega, lecturas para el conocimiento y para la reflexión sobre todo el universo de la inserción, lectura para no cerrar temas, sino para mantenerlos abiertos a la comunicación y la participación.

r e s
**REVISTA
DE EDUCACIÓN
SOCIAL**

ISSN: 1698-9097

- [SUMARIO](#)
- [REDACCIÓN](#)
- [PRESENTACIÓN](#)
- [EL TEMA:
COLABORACIONES](#)
- [EL TEMA:
EXPERIENCIAS,
INVESTIGACIONES](#)
- [MISCELÁNEA](#)
- [ACTUALIDAD](#)
- [RESEÑAS](#)
- [RECURSOS Y
REPOSITORIOS](#)
- [ARTÍCULOS SOLO
TEXTO](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)



C/ Aragó 141- 143, 4a planta
08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08
cgcees@eduso.net

Edición

Las afirmaciones y opiniones reflejadas en los artículos pueden coincidir, o no, con las del editor y son responsabilidad exclusiva de sus autores o autoras.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](http://www.cgcees.es)).

**Sede del CGCEES**

Carrer Aragó 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08; cgcees@eduso.net

RES, Revista de Educación Social, forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el

Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net>

Correo electrónico: res@eduso.net

RES, Revista de Educación Social participa en el proyecto social de edición en "acceso abierto". Sus colaboraciones están protegidas por una licencia CC:



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que NO se haga con fines comerciales.

ISSN 1698-9097

Soporte Internet: [XLI design+thinking](http://www.xli-design.com)

Consejo de Redacción: Roberto Bañón, María Ángeles Fernández, María José Planes, Sofía Riveiro, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.

Coordinador: Carlos Sánchez-Valverde.

Secretaria de redacción: Sofía Riveiro.

Colaboradores del Consejo de Redacción (revisores externos de artículos):

Santiago Alonso, PHD en Pedagogía, Univ. de Granada.

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.

Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).

Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).

Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.

Víctor M. Martín, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.

Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).

Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.

Ònia Navarro, Pedagoga, CEESC (Catalunya).

Mercé Òdena, Educadora Social, CEESC (Catalunya).

Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).

Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía. CEESPV (País Vasco).

Joan Soler, PHD en Pedagogía. Univ. de Vic.

Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galicia).

Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC y UNED.

Carmen Vega, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., Univ. La Salle.

Coordinación de contenidos: Carlos Sánchez-Valverde.

Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social**, proceden, prioritariamente (más del 90%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. adaptados, publicados en otras publicaciones. Y en algunos casos, demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Colaboran en este número: Gino Albareti Tarantino, Anna

Berbel Ortega, Natalia Caro Blanco, Xosé Manuel Cid,

Hortènsia Badia, Martina Cumova, Álvaro Delgado, José

María Domínguez Cartes, Núria Fabra Fres, Deibe

Fernández-Simo, María Ferreyra González, Filella, G.,

Nuria Fuentes-Peláez, Beatriz García, Roberto García-

Montero, Magdalena Gelabert Horrach, Miquel Gómez

Serra, M^a Ángeles Hernández Prados, Oriol Homs Ferret,

Sera Huertas Alcalá, Iris Illa Vilagut, Eva Luna Botet,

Mireia Martínez, Minguella, E., Anna Mundet Bolós,

Estefanía Muñoz Galván, José Antonio Muñoz Rico,

Crescencia Pastor, Carlos Peláez Paz, Aida Pereira

Fernández, Beatriz Pérez Sánchez, Rodrigo Prieto Drouillas,

Ana Belén Riquelme Sánchez, Sofía Riveiro Olveira, Ros-

Morente, A., Rueda, P., Daniel Sáez i Quetglas, Carlos

Sánchez-Valverde Visus, Solano, A., Margalida Francesca

Tortell Sastre, Josep Vallés Herrero, Amando Vega Fuente,

Cristina Vidal-Martí.

Composición, textos y traducciones: Roberto Bañón, María José Planes y Carlos Sánchez-Valverde.

Maquetación Web: Roberto Bañón, María Jose Martínez y María José Planes.

Imagen gráfica y audiovisual: Roberto Bañón, María Jose Martínez y María José Planes.

Archivos gráficos (Además de las imágenes facilitadas por los autores de los artículos):

Archivo **Res, Revista de Educación Social**, Archivo Stock Xchng, Archivo Morgefile Archivo FlickrCC, Archivo Open Photo, Archivo Pixabay.com.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN: 1698-9097.**



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

JULIO 2016

RES, Revista de educación social

Número 23

2

Inserción sociolaboral y Educación Social

La seguridad de proyectos biográficos y de carrera social y profesional basados en la inversión en formación ya no funciona. Esa inversión, de tiempo y dinero, no asegura una inserción digna, porque lo laboral se ha desregulado en aras del mercado, como fruto de ese nuevo ramalazo del liberalismo utilitarista que todo lo fía a la producción. Cada día conocemos más trabajos con personas hiperformadas que no llegan a final de mes con sus salarios. Lo laboral ya no es factor de protección frente a la exclusión.

¿Qué puede aportar la Educación Social a este escenario donde la dificultad de la inserción sociolaboral deviene un componente de exclusión y segregación? ¿Cómo se concreta el acompañamiento socioeducativo en esos recorridos biográficos y sociales tan complejos e inestables, que no favorecen una vida digna? Y ello, tanto con jóvenes como con otros colectivos que también están excluidos del mercado laboral.

Os acercamos, en nuestra cita veraniega, lecturas para el conocimiento y para la reflexión sobre todo el universo de la inserción, lectura para no cerrar temas, sino para mantenerlos abiertos a la comunicación y la participación.



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Sumario

Número 23. Inserción sociolaboral y Educación Social. Presentación

Educación para la inserción (sociolaboral) en un escenario de cambio de época

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción* 5

El tema: Inserción sociolaboral y Educación Social Colaboraciones 14

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL.

Deibe Fernández-Simo, *Educador Social*, Xosé Manuel Cid, *Universidad de Vigo*. 15

INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN TIEMPOS DE CRISIS

Roberto García-Montero, *Peñasal Kooperatiba* 28

UNA MIRADA SOCIOEDUCATIVA A LES POLÍTQUES PÚBLIQUES D'OCUPACIÓ PER A JOVES EN RISC D'EXCLUSIÓ SOCIAL

Daniel Sáez i Quetglas. *Universitat de Barcelona. Grup de Pedagogia Social (GPS)* 39

UNA MIRADA SOCIOEDUCATIVA A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPLEO PARA JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Daniel Sáez y Quetglas. *Universidad de Barcelona. Grupo de Pedagogía Social (GPS)*. 58

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES: A PROPÓSITO DE LA PCPI

Amando Vega Fuente, *exprofesor universitario*. 75

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS Y LAS EXPRESOS. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra, *Univ. de Barcelona*, Oriol Homs Ferret, *NOTUS*. ... 100

EL EDUCADOR SOCIAL EN EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOLABORAL PARA TRABAJAR CON MAYORES DEPENDIENTES

Cristina Vidal-Martí, *Educadora Social y Doctora en Psicología*. 118

EDUCACIÓN SOCIAL E INSERCIÓN LABORAL. PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL

Mireia Martínez, *terapeuta ocupacional*, Martina Cumova, *educadora social*. 125

EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL: ACCESO AL MUNDO LABORAL.

María Ferreyra González, *Trabajadora Social*, Margalida Tortell Sastre, *Educadora Social*. 133

LA EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN CONFLICTO SOCIAL, EN LES ILLES BALEARS

Antonio José Muñoz Rico, Magdalena Gelabert Horrach, *Educadores Sociales*. 147

El tema: Inserción sociolaboral y Educación Social. Experiencias 163

INSPIRA 'T: UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN Y EMPLEO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Eva Luna Botet, *Téc. Integración Laboral*, Sera Huertas Alcalá, *Téc. educación ambiental* .. 164

LOS JÓVENES ELIGEN SU FUTURO LABORAL: L'H.ELECCIÓ.JOVE

Iris Illa Vilagut, *Técnica de Inserción Laboral*, *Fundación Salud y Comunidad* 173

UNA EXPERIENCIA EN ORIENTACIÓN LABORAL CON MENORES INFRACTORES EN BALEARES

Hortènsia Badia, *Educadora Social*, Álvaro Delgado, *Orientador Laboral*, 184

EL EDUCADOR SOCIAL COMO UN RECURSO PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL. UNA EXPERIENCIA CON JÓVENES EXTRANJEROS.

José María Domínguez Cartes, *Educador Social C.A. "Mas Pins" (Barcelona)* 202

DE LA EMERGENCIA A LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LABORAL: DERECHOS HUMANOS Y PERSONAS REFUGIADAS

Carlos Peláez Paz, *Universidad Complutense de Madrid*. 220

LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL

Estefanía Muñoz Galván. Ana Belén Riquelme Sánchez. *Educadoras Sociales*. 243

MERCADO DE TRABAJO ANDALUZ Y JUVENTUD: MEDIOS E INSTRUMENTOS PARA MEJORAR EL ACCESO AL EMPLEO DE LOS Y LAS JÓVENES

Aida Pereira Fernández, *Educadora Social y Orientadora Profesional*. 260



Miscelánea.....	281
<i>EDUCACIÓN SOCIAL Y TRABAJO CON EL CUERPO EN COLECTIVOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TRASTORNOS MENTALES</i>	
Beatriz Pérez Sánchez, <i>Pedagoga y Educadora Social</i>	282
<i>LA RELACIÓN DE AYUDA FRENTE A LA ADVERSIDAD</i>	
Gino Albareti Tarantino, <i>Educador Social y Counsellor</i>	290
<i>ANÁLISIS DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA</i>	
Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E., <i>Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Universidad de Lleida</i>	301
<i>EMOCIO'N-ART: UNA PROPOSTA EDUCATIVA PER PROMOURE LA RESILIÈNCIA DES DELS LLENGUATGES ARTÍSTICS</i>	
Anna Mundet Bolós, Nuria Fuentes-Peláez i Crescencia Pastor, <i>Universitat de Barcelona</i> ...	315
<i>LA ESCUELA DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS DE GIRONA, 1986-1994</i>	
Carlos Sánchez-Valverde Visus, Josep Vallés Herrero, <i>educadores sociales</i>	336
<i>STOP HOMOFOBIA: LA FIGURA DEL REFERENTE</i>	
Anna Berbel Ortega, <i>Institut Diversitas / Universidad Autónoma de Barcelona</i> , Rodrigo Prieto Drouillas, <i>Institut Diversitas / Universidad Ramon Llull</i>	346
Actualidad.....	365
<i>VII CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL. EL CONGRESO DE SEVILLA, 21, 22 y 23 de abril de 2016</i>	
Redacción.....	366
<i>4ª EDICIÓN CONCURSO DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL, MEMORIAL TONI JULIÀ</i>	
Redacción.....	368
<i>EPALE: nueva plataforma para aprendizaje de adultos en Europa.</i>	
Redacción.....	369
<i>PRESENTACIÓN DEL GRUPO SENIORS DEL COLEGIO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES DE CATALUÑA (CEESC)</i>	
Redacción.....	370
<i>IX JORNADAS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL. LA SALUD MENTAL DE LA INFANCIA, UN RETO COLECTIVO. Barcelona, 11 de diciembre de 2015</i>	
Redacción.....	374
<i>PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL Y III JORNADAS EDUCACIÓN SOCIAL Y ESCUELA</i>	
Redacción.....	386
<i>CANTABRIA. HACIA SU COLEGIO PROFESIONAL</i>	
Redacción.....	387
<i>VII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES (AIEJI)</i>	
Redacción.....	388
<i>JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN SOCIAL Y ÁMBITO JUDICIAL</i>	
Redacción.....	389
<i>I EDICIÓN DE LAS JORNADAS INTRESS DE INNOVACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA TUTELADA</i>	
Redacción.....	390
<i>EL COLOQUIO RIA 2017, SE REALIZARÁ EN ARGELIA.</i>	
Redacción.....	392
<i>2º CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE: FORMACIÓN DOCENTE</i>	
Redacción.....	393
<i>EL III CONGRESO NACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y I CONGRESO IBEROAMERICANO, SE CELEBRARÁ EN BARCELONA LOS DÍAS 3, 4 Y 5 DE NOVIEMBRE DE 2016</i>	
Redacción.....	394
Reseñas.....	395
Recursos y repositorio.....	415
<i>Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social</i>	431



Presentación

Educación para la inserción (sociolaboral) en un escenario de cambio de época

Carlos Sánchez-Valverde Visus, coordinador del consejo de redacción

5

El nombre *Inserción* es un concepto que concita opiniones contrapuestas en la acción y en la educación social. El concepto, muy al uso entre nosotras y nosotros en el final de los años 80 y en los 90, se usaba para asignar y denominar los efectos de nuestra acción socioeducativa, como educadoras y educadores sociales. Tratábamos con su uso, superar los componentes estigmatizadores y etiquetadores que tenían otros usos anteriormente (marginación, inadaptación, etc...). Había quien la calificaba con el adjetivo “crítica”¹ para dejar claro que queríamos colocarnos lejos de los roles de control social de las poblaciones que otros quieren asignarnos.

Sí, porque por inserción se puede entender una acción externa para insertar a un individuo dentro una realidad o grupo social, con los consiguientes contenidos de adiestramiento social de los cuerpos y de resultados inhabilitantes. Sí, porque como bien nos advertía Ivan Illich, con una clarividencia que supo adelantarse a su época, el siglo XX se podría denominar como la "Era de las Profesiones Inhabilitantes, una época en la que la gente tenía «problemas», los expertos tenían «soluciones» y los científicos median imponderables tales como «capacidades» y «necesidades»".²

Y quizás sea por eso, porque el campo semántico del nombre inserción tampoco acaba de superar del todo los contenidos paternalistas, que ahora ocupen un lugar más central en nuestro discurso otros nombres y conceptos, menos directivos, como inclusión (exclusión),

1 Ver, por ejemplo, Pérez Serrano, G. (2005). Presentación. *Revista de Educación*, núm. 336, pág. 11. Y también Parcerisa, A.; Giné, N.; Forés, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica*. Barcelona: Graó, pág. 73
2 Illich, I. (1977). *Profesiones Inhabilitantes*. Madrid: H. Blume Ediciones.



vulnerabilidad, empoderamiento... (mediación, resiliencia, educación emocional, etc.). Y seguro que el tiempo irá aportando y poniendo de moda, otras palabras, otros nombres y conceptos que nos ayudarán ir definiendo, de una manera cada vez ajustada, nuestro quehacer.³

En algunos de los ámbitos sociales, sin embargo, el nombre inserción ha tenido más éxito y se ha mantenido como anidado en un nicho donde encontraba su espacio de confort. Ese el caso del ámbito sociolaboral, donde aún se usa para escenificar el acceso al mercado laboral, como supuesta garantía del acceso a una suficiencia de recursos económicos. Luego veremos que no todo es tan claro en el escenario actual

¿De qué queremos hablar en este número cuando hablamos de inserción sociolaboral y educación social? Evidentemente, no de esa acepción puramente mecánica de colocación de personas en mercados, sino de otra más centrada en el hecho de estimular, como efecto de nuestra acción socioeducativa, la *Emancipación* de las personas a las que acompañamos, entendida esta como la capacidad de maniobrar, de una manera digna la propia vida individual y social. Luego volveremos.

El contexto y el momento: cambio de época.

Estamos viviendo un episodio histórico de recuperación desde el neoliberalismo del discurso del "estado mínimo", y el ataque a los valores que se oponen a ello, lo que supera lo coyuntural para colocarnos en un escenario de *cambio de época* de inciertos futuros.

La denominada crisis está dejando fuera, sin filiación social (es decir: sin lugar), a ingentes sectores de población. Es el precariado (Standing⁴), nuevas clases sociales que ni tienen expectativas, ni reciben "ayuda" o solidaridad social. Porque han perdido sus derechos, deberíamos decir.

La modernidad, como proyecto humano y social centrado en el crecimiento y el progreso y en la "seguridad" y la confianza absoluta en la fuerza de la razón y del consenso, se está

3 Algo parecido ha ocurrido semánticamente en el proceso de configuración de la acción con la infancia (y en otros colectivos o sectores sociales) en los que hemos visto como el lenguaje ha ido incorporando, históricamente distintas funciones asignadas a la acción social: la Protección, la Prevención, la Promoción (de derechos sociales), la Participación (como derecho cívico y sociopolítico).

4 Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.



hundiendo rápidamente en todas partes.⁵ El "pacto social que posibilitó el estado del bienestar" ha sido roto unilateralmente por una de las partes firmantes (simbólicamente), como nos recuerda el profesor Fontana.⁶

Frente a la centralidad en el núcleo del discurso político y social de la igualdad, presente desde la revolución francesa, desde finales de los años 80 estamos viviendo una nueva dominancia de valores, basada en la identidad y el individualismo, activos en una especie de batalla o "guerra" (según las palabras de Warren Buffet,⁷ una de las mayores fortunas del mundo, quien reconoce pagar "menos impuestos que su secretaria"), no tan sólo ideológica, y en la que los postulados ultraliberales han terminado por ser casi hegemónicos.

La desaparición de la solidaridad social, concretada en los Estados de Bienestar como fórmula de asegurar una vida digna, puede llevarnos al escenario que otros autores nos recuerdan (Boris Buden del EIPCP: Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas), en el que sea toda la sociedad la que colapse.⁸

Hay incluso algún autor (Josep Fontana, 2013) que va más lejos todavía y nos previene de que sufrimos el peligro de volver a una privatización de las relaciones sociales y un retroceso hacia modelos de relación similares a los que se dieron a la edad media.

Dibujaremos a continuación algunos de los componentes de este escenario que nos ayuden a orientarnos en el mapa de la realidad en la que operaremos como educadoras y educadores sociales.

Estar en el Mercado de trabajo ya no es garantía de invulnerabilidad.

Hasta el cambio de siglo, en nuestras latitudes, la vulnerabilidad venía marcada por el límite o frontera del "estar dentro o no del mercado laboral". Y por eso la acción social y educativa se marcaba como objetivo prioritario el introducir a las personas en el mercado incrementando su perfil de empleabilidad. Ello facilitaba el acompañamiento educativo que completaba la oferta de contextos donde esas personas podrían aumentar sus capacidades.

5 Montané, A.; Sánchez-Valverde, C. (coord.). (2013). *Derechos Humanos y Educación Social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pág. 16.

6 Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente y (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

7 "Hay lucha de clases, de acuerdo, pero es mi clase, la de los ricos, la que está haciendo la guerra, y vamos ganando". Warren Buffet, citado por The New York Times, 26 de noviembre de 2006.

8 Ver <http://eipcp.net/transversal/0407/buden1/es>



Las sucesivas reformas laborales que hemos sufrido desde inicios del 2000 han significado una continuada pérdida de derechos en todos los países desarrollados, que han venido justificadas por las exigencias de un mercado en una economía globalizada dónde la prioridad es la productividad y la competitividad. Ello nos ha llevado a una situación en la que el Mercado y sus salarios no permiten una vida digna y a que, por ejemplo, entre los menores de 35 años de nuestro país y en la actualidad, “*el sueldo medio en esta franja de edad sea de 590 euros al mes, según la Agencia Tributaria*”.⁹

En registro paralelo, parece que no aprendamos de la historia y que sigamos haciéndonos trampas a nosotros mismos en este juego de lo social: todo hace pensar que volveremos a repetir las mismas fallidas experiencias y experimentaciones históricas.¹⁰ Y así parece que queramos retrotraernos a los inicios del siglo XIX cuando, con idénticos discursos basados en el liberalismo utilitarista, tuvieron que inventar una prestación para cubrir los mínimos de subsistencia de los trabajadores porque los salarios, regulados por el mercado, no aseguraban, no ya la dignidad, sino la vida misma. Era el sistema Speenhamland, que estuvo en vigor desde finales del siglo XVIII hasta la década de 1830 en muchas parroquias inglesas, sobre todo del sur, por el cual a las familias se les pagaba un dinero extra, con cargo a los “impuestos de pobres” de las parroquias, para complementar los salarios a un nivel establecido de acuerdo a una tabla. Este nivel variaba según el número de niños y el precio del pan. La gran incidencia de estas regulaciones en la imposibilidad de crear un mercado del trabajo ha sido estudiada por algunos autores (Karl Polany¹¹) poniendo de manifiesto su elevado contenido paternalista.

La precariedad como forma de dominio.

Paulo Freire ya nos avisaba premonitoriamente en 1994 de que en este nuevo mundo que viene “*la única certeza es la de no tener certezas*”.¹²

Y esta incerteza, en lo social e individual, se traduce en la nueva época “neoliberal” en precariedad. Una inseguridad que trasciende lo individual para colocarse como nuevo elemento del control social y de la biopolítica. Como nos recuerda Isabell Lorey,

9 Ver http://elpais.com/elpais/2015/06/24/masterdeperiodismo/1435164326_682894.html

10 Ver http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/01/25/paisvasco/1422211739_112606.html

11 Polanyi, K. (1989). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, págs. 135 y ss.

12 Sánchez-Valverde, C. (2007). “La vigència de Paulo Freire”. *L’Informatiu*, números 38 al 41(serie). Barcelona: CEESC.



*“Si no entendemos la precarización, no entendemos ni la política ni la economía del presente .. /. La precarización no es ninguna excepción, sino que es la regla. Se extiende por todos los ámbitos que hasta ahora eran considerados seguros. Se ha tornado en un instrumento de gobierno además de en un fundamento de la acumulación capitalista al servicio de la regulación y el control social. La precarización significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado. En tanto que incertidumbre y exposición al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y constricción, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades de vida y trabajo. La precarización significa vivir con lo imprevisible, con la contingencia”*¹³

Precariedad y vulnerabilidad así, se convierten así en compañeros de viaje inseparables, ya que,

*“La condición precaria designa la dimensión de vulnerabilidad de los cuerpos compartida existencialmente, de la que de nada sirve esconderse y que, por lo tanto, no puede ser objeto de protección, no solo porque tales cuerpos son mortales, sino precisamente porque son sociales.”*¹⁴

Provocando además un escenario de imposibilidad de contestación y movilización social¹⁵ frente al control y dominio social y económico por parte de unos pocos, porque

*“Los precarios, en toda su disparidad, están tendencialmente aislados e individualizados, porque andan a la búsqueda de trabajos temporales, saltan de un proyecto a otro y con frecuencia abandonan los sistemas colectivos de protección social. Faltan grupos de presión y formas de representación para los diferentes precarios.”*¹⁶

Todo ello nos hace interpelarnos sobre sí realmente son compatibles el Mercado con la Dignidad y sobre, en otro orden de cosas, si no serán necesarias nuevas formas de lucha y movilización social (y política) que pongan de manifiesto, por ejemplo, mediante “sellos de empresas con salario digno”¹⁷ la visualización de aquellas empresas en las que las condiciones salariales aseguran un vida digna.

El cuadro resultante es una situación en la que, cada vez más, todas y todos somos vulnerables y vivimos en la contingencia.

13 Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de sueños, pág. 17. En https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estado%20de%20inseguridad.%20El%20gobierno%20de%20la%20precariedad_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf

14 Lorey, op.cit. pág. 27.

15 Aconsejamos una mirada reflexiva a la película de Stéphane Brizé, *La ley del mercado*.

16 Lorey, op.cit. pág. 24.

17 La idea la tomamos de Mariano Hernando, educador social de Cruilla (<http://www.centrecruilla.com/>).



El fracaso de los sistemas institucionales de entrada al mercado de trabajo.

Otro componente más en este paisaje es el del fracaso estrepitoso de las plataformas institucionales clásicas de búsqueda de empleo y de entrada o retorno al mercado de trabajo, algunas de ellas construidas como garantías de una cierta seguridad social cada vez más exigua.

Los datos nos informan de que en 2015, sólo el 1,7% de las contrataciones lo fueron a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM).¹⁸

Ello nos muestra (no hace falta demostración) la inutilidad de los sistemas clásicos, que quizás en otro momento sirvieron, de intermediación en el mercado de trabajo. Y nos ha de llevar a replantarnos el lugar que ocupan.

La inserción sociolaboral como oportunidad para la emancipación: los retos de la educación social.

El escenario que hemos intentado dibujar a grandes rasgos, nos enfrenta a una situación en la que los dos componentes definitorios serían el de “la precariedad”, como la forma naturalizada de la vida en esta nueva etapa sociohistórica de corte neoliberal, que atraviesa también al Mercado de trabajo, y el fracaso de los sistemas institucionales tradicionales de inserción sociolaboral.

La Educación Social y su acción socioeducativa tienen ante ello un reto importante, un reto al que hemos de responder desde la consciencia, como siempre, de la naturaleza de nuestra manera de estar el mundo (social y profesional), marcada por la tensión ética entre el encargo y las personas y de una opción por las personas frente al encargo de control social.¹⁹

Y es en esa opción por las personas donde adquiere todo su valor la centralidad de los procesos de empoderamiento y el horizonte de la emancipación como proceso y efecto de la acción socioeducativa de la Educación Social.²⁰ Emancipación que, en su acepción

18 Ver http://economia.elpais.com/economia/2016/05/20/actualidad/1463735230_483377.html

19 Ver Sánchez-Valverde, C. (2015). “La importancia de la ética profesional en la formación de agentes de transformación social”. En Fernández de Sanmamed (et al.) (comp.). *Libro de Actas. I Encuentro Luso-Galaico da Educación Social*. Coruña: CEESG, APTSES, pág. 56

20 Sobre este tema ya hemos hablado en otros momentos: ver Jiménez, J.F.; Sánchez-Valverde, C. (2011). La emancipación como eje inspirador y articulador de una acción socioeducativa global con la infancia y la adolescencia. El “Espacio Joven Cabestany”, un ejemplo de buenas prácticas en Educación Social. Comunicación al XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona (en línea: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/48.pdf>)



socioeducativa, que quizás esté más cerca de las propuestas de Freire relacionadas con el empoderamiento y de las de la pedagogía crítica y el constructivismo.

Si el objetivo final de los procesos de acompañamiento socioeducativo en la inserción sociolaboral es la emancipación de las personas, éstas, una vez que dejen los diferentes programas, tendrán que disponer de los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes... que les permitan movilizar las estrategias más adecuadas para afrontar situaciones propias de la vida en la sociedad actual (situaciones de diferente complejidad en un amplio espectro de ámbitos y contextos). Una movilización y autogestión de recursos que tiene que llevarse a cabo desde la autonomía y la responsabilidad.

Un proceso que, más que centrado en el aumento o adquisición de las competencias que el mercado requiere (entendidas como factor de empleabilidad), se dirige a crear las condiciones para que las personas incorporen capacidades tales como, ²¹

- 1) **Vida:** Toda persona debería ser capaz de llevar una vida de una duración normal.
- 2) **Salud corporal:** Tener adecuadas condiciones de salud, alimentación y vivienda.
- 3) **Integridad corporal:** Gozar de libertad de movimientos y seguridad.
- 4) **Sentidos, imaginación y pensamiento:** Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias.
- 5) **Emociones:** Capacidad de amar, de estar agradecido en las diversas formas de asociación humana.
- 6) **Razón práctica:** Ser capaz de formular una concepción del bien y un plan de vida.
- 7) **Afiliación:** Capacidad de vivir con otros, de establecer relaciones sociales, de ser respetado y no discriminado.
- 8) **Otras especies:** Ser capaz de respetar a los animales, las plantas y demás especies del mundo natural.
- 9) **Juego:** Ser capaz de jugar y reír.
- 10) **Control sobre el propio ambiente:** Gozar de oportunidades de participación política, derechos de propiedad y del trabajo.

Comprendiendo así la emancipación como un proceso tanto estructural-objetivo, como de incorporación de capacidades, recursos y componentes personales que necesitarán de un

21 Siguiendo a Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.



acompañamiento educativo específico. Se trata, en resumen, de generar los contextos socioeducativos en los que las personas puedan aumentar sus recursos de contacto y maniobra con la realidad individual y social mediante,

*«... la adquisición de la capacidad da autodeterminación o decisión sobre la evolución de la propia vida. Es decir, emanciparse como ciudadano/a, significaría decidir plenamente y con autonomía e independencia (por lo tanto, asumiendo las consecuencias y responsabilidades de esta decisión) la propia trayectoria vital».*²²

La referencia al proyecto vital y biográfico es fundamental en un escenario, que antes definíamos como “precario”, donde la contingencia lo invade todo y en donde más que el desarrollo de la “empleabilidad”, en términos de mercado de trabajo, se ha de potenciar más que nunca en la “aprendibilidad” (learnability), la capacidad de aprender continuamente.²³

Todo ello sin olvidar, que, como nos dice Isabell Lorey

*“Las prácticas de empoderamiento no funcionan en absoluto de un modo automáticamente emancipatorio, sino que han de entenderse, ../. como algo marcadamente ambivalente. Pueden traducirse en modalidades de autogobierno que constituyen una formación del sí dócil, una autodeterminación acomodada que resulta extraordinariamente gobernable.”*²⁴

Los contenidos de esta *Revista de Educación Social*, número 23.

La lectura que os acercamos para estimular vuestra reflexión y vuestra acción práctica, como podréis comprobar en las diferentes colaboraciones (surgidas también en este número, todas, desde vuestras aportaciones y las cuales han pasado por el proceso habitual de revisión y evaluación externa al consejo de redacción), nos acerca, a veces en clave de dilema o pregunta, a veces desde la reflexión sobre experiencias y desde constataciones, a temas como:

- la naturaleza de la inserción sociolaboral en estos tiempos de crisis, de complejidad, y sobre la virtualidad de algunos de sus instrumentos (PCPI), etc.
- la delimitación del acompañamiento socioeducativo, la resiliencia, el empoderamiento, la responsabilidad, la emancipación, etc.
- las articulaciones que la educación social puede adoptar en diferentes espacios y ámbitos de la inserción: salud mental, mayores dependientes, infancia y juventud, centros penitenciarios, justicia juvenil, personas refugiadas, etc.

22 Ver Colomer, M. y Lleida, D. (dir). (2009). *PROPOSTA DEL MODEL MARC PISOS D'AUTONOMIA*. Barcelona: Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits, FEPA, pág 34.

23 Al respecto resulta muy estimulante acudir a Stiglitz, J.E.; Greenwald, B.C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. Madrid: Editorial La Esfera de los Libros (Ensayo).

24 Lorey, op.cit. pàgs 24 y 25.



.- y a algunas experiencias prácticas y proyectos de cómo se trabajan desde la Educación Social estos contenidos.

.- y algunas reflexiones sobre la inserción sociolaboral de las y los propios Educadoras y Educadores Sociales.

Todo ellos complementado desde de la sección miscelánea (con temas relacionados con el cuerpo y trastornos mentales, la relación de ayuda, el análisis de conflictos en la escuela, el arte como herramienta educativa, la Escuela de Educadores de Girona, la homofobia, etc.), acaban por configurar otro número potente y completo que esperamos disfrutéis.

Para acabar, recordaros que los temas de los próximos números de *RES, Revista de Educación Social* serán:

- El número 24, enero de 2017, al *VII Congreso de Educación Social. "A más Educación Social, más ciudadanía"*. Sevilla abril de 2016.
- El número 25, julio de 2017, a: *Los retos de la educación social en tiempos de globalización*.
- Y el número 26, enero del 2018, a: *Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario*.

Esperamos vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la reflexión sobre nuestra acción socioeducativas.

¡Gracias por seguir allí y, aunque sea con un poco de retraso, Feliz final de verano del 2016!



El tema: Inserción sociolaboral y Educación Social

Colaboraciones



LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL.

Deibe Fernández-Simo, *Educador Social*.

Xosé Manuel Cid, *Profesor de la Universidad de Vigo*.

15

Resumen

La educación social está en continua construcción de estrategias que respondan a las necesidades de los colectivos en dificultad social. El proceso de acompañamiento socioeducativo para la inserción laboral asume constantemente nuevos retos. Las modificaciones legislativas para los certificados profesionales potencian la situación de vulnerabilidad de los colectivos en dificultad social. En el presente artículo, analizamos la respuesta de un grupo de educadoras sociales a las necesidades que los/as jóvenes, con expediente en el sistema de protección, presentaban ante la nueva realidad de la formación para el empleo.

El equipo educativo diseña diversas acciones formativas en las que construyen estrategias que faciliten los procesos de integración. Alumnado y profesionales, que participaron en las formaciones, analizan mediante grupos de discusión su ejecución. Los resultados muestran como la educación social responde a las demandas contextuales y facilita los procesos de inserción laboral.

Palabras clave: Dificultad social, inserción sociolaboral, educación social, sistema protección menores.

Fecha de recepción: 15/05/2016

Fecha de aceptación: 30/05/2016



1. La inserción laboral en el sistema de protección de menores.

Las personas con expediente en el sistema de protección de menores (SPM) muestran alarmantes indicadores de fracaso escolar (Montserrat, Casas, Malo y Beltrán, 2011). La etiología del problema responde a múltiples factores situados tanto dentro como fuera de la escuela (Escudero, González y Martínez, 2009). Los recursos especializados en la acción con infancia y adolescencia en dificultad social no disponen de mecanismos de respuesta compartida y acordada con el ámbito académico (Cid y Fernández-Simo, 2014). La realidad sistémica de los recursos tiene pendiente realizar ajustes necesarios de mejora de coordinación, tanto entre los diferentes niveles internos (Cruz, 2009) como con la escuela (Fernández-Simo, 2014). En este contexto, la inclusión escolar de las personas con expediente en el SPM sigue sin contar con una actuación administrativa a la altura del problema.

El SPM asume la responsabilidad de la atención integral con la intencionalidad de superar las situaciones que motivaron la apertura del expediente. El objetivo final es el de posibilitar el pleno desarrollo personal y la transformación participada hasta una ciudadanía consciente y autónoma. La trayectoria académica es un factor de riesgo o de protección (Nieto, 2011). La juventud con escasa formación tiene más posibilidades de vivir procesos de exclusión social (Toblin, Schwart, Gorman y Abou-Ezzedine, 2005). La elevada cualificación facilita la inserción laboral y el ejercicio de una ciudadanía digna, por lo tanto, asumimos que la no superación de los estudios básicos la impide (Feito, 2009). La desigualdad educativa se transformará muy probablemente en desigualdad social (Gil, 2002).

Los procesos de exclusión formativa y laboral potencian sensaciones psicosociales que los determinan (Escarbajal e Izquierdo, 2013). Las percepciones condicionantes están presentes tanto en la propia persona como en el contexto relacional, dígase escuela o empresa. Las repercusiones de la exclusión escolar inciden negativamente durante el itinerario vital de la persona. La brecha formativa tiende a incrementarse en la edad adulta al no dedicar un mayor esfuerzo para superar las metas pendientes (Figuera, Freixa y Venceslao (2012).

Asumiendo lo expuesto, no podemos concluir que disponer de títulos constituya por sí solo un elemento protector en un mercado laboral cada vez más complejo. En los grupos de vulnerabilidad se incrementa el número de personas con estudios superiores (Escarbajal, 2009). Las habilidades personales asumen un papel preferente en las nuevas exigencias para la inserción laboral. Vivimos en un contexto en el que los empleos requieren de un adecuado



manejo de las competencias sociales, habilidades comunicativas y la autovaloración (Martínez, 2013). Los itinerarios académicos exitosos aportan un valor añadido al de la obtención de certificaciones. La superación de las metas en este ámbito supone más que la adquisición de contenidos curriculares. Los títulos incrementan la autovaloración personal y fomentan la construcción de redes sociales (Nieto, 2011).

El fracaso escolar incide en la autovaloración como ciudadano (Cabo y Romero, 2014) y consecuentemente en el proceso de emancipación. La transición a la adultez es el resultado de las experiencias vitales previas (Moreno, 2008). Desde la perspectiva expuesta, los hechos vivenciados, previos a la entrada en el sistema de protección, son de naturaleza negativa. Resulta razonable pensar que conllevan repercusiones para la persona. Incluso la propia entrada en el SPM, tras la detección de la situación de desamparo o riesgo, se caracteriza por ser un proceso con una elevada carga de tensión.

La acción socioeducativa del SPM asume como principio inspirador el supremo interés del menor. Que esta afirmación se convierta en un hecho efectivo depende de los mecanismos que se establezcan para compensar las consecuencias y las dificultades presentes en la realidad del colectivo. Necesidades específicas requieren de respuestas concretas. Los recursos especializados en la formación previa a la entrada en el ámbito laboral, y desde una perspectiva más global, en el proceso de emancipación, asumen la carga de minimizar los impactos pretéritos fruto de un camino lleno de dificultades para el o la adolescente. En el caso de Galicia, el Programa Mentor es el que se encarga del acompañamiento socioeducativo en el proceso crítico de la transición a la vida adulta. Hacemos conscientes la proclamación de que el éxito o no de toda la acción sistémica va a depender de las condiciones en las que la persona sea segregada del SPM.

El empoderamiento como producto requiere de un camino de fondo con meta en la autonomía personal. Consideramos clave la construcción de un itinerario participado. El protagonismo en la toma de decisiones posibilita la experimentación de la realidad de la vida adulta y la asunción de las propias metas (Fernández-Simo, 2014). La adolescencia vivida en los recursos de protección conlleva una exigencia superior en referencia a la de los pares que conviven en su contexto natural. La debilidad de los apoyos referenciales limita el “colchón” de seguridad en trayectorias ya definidas como reversibles. Las participantes del sistema de protección deben de entrenar las competencias personales para superar las barreras propias de su



situación. La ausencia de personas de apoyo, a parte de la incidencia en cuestiones de carácter intrínseco como la emocional, actúa como factor de exclusión limitando posibilidades tales como el acceso al empleo (Izquierdo, 2011).

El mercado de trabajo es claramente selectivo, no atiende a realidades personales. El lenguaje de la inserción laboral es el de la adaptabilidad a las demandas del empleo. La realidad indica que o la persona cuenta con una empleabilidad adecuada o será excluida sin contemplación. El SPM, y no solo el Mentor como programa especializado en inserción laboral, deben asumir este hecho como imperativo en el momento de planificar la acción socioeducativa. Los equipos educativos que ejercen su función en el marco de paradigmas sobreprotectores contribuyen inconscientemente a la exclusión de la persona. La adaptabilidad y la flexibilidad son elementos determinantes en la construcción de las estrategias (Melendro, 2010) precisas para el proceso de acompañamiento socioeducativo.

La formación y las competencias personales, sobre todo estas últimas, son claves para favorecer itinerarios exitosos de inserción laboral. La intervención debe orientarse a fomentar las capacidades personales (Serrano, Fernández y Artiaga, 2012). Las políticas públicas de promoción del empleo asumen este hecho y potencian procesos de aprendizaje enmarcados dentro de la dimensión social y comunitaria (Carvajal, 2014).

Los paradigmas pedagógicos destacados en la acción con juventud en dificultad social dan mayor relevancia al desenvolvimiento competencial para la interacción contextual (Amores y Ritacco, 2012) que a la interiorización curricular. Los equipos educativos, implicados en la acción socioeducativa con adolescentes en dificultad social, pretenden superar la mera intencionalidad instructiva centrándose en la tarea educativa y formativa (Lizasoain y Angulo, 2014).

2. Formación para el empleo desde la educación social.

El presente artículo se acerca a diversos procesos formativos, con participantes del sistema de protección de menores, experimentados en la ciudad de Ourense, con un seguimiento socioeducativo. En la construcción pedagógica de las acciones apostamos por un aprendizaje fruto de la práctica (Rogers, 1982). El aprender haciendo posibilita avanzar en el potencial de aprendizaje de la persona. El pragmatismo está muy presente en los segregados del SPM. El propio itinerario vital determina una inclinación por un utilitarismo fruto de la vivencia de



situaciones de dificultad social. La formación debe ser práctica y valorada como útil. La participación en el proceso de aprendizaje y la toma de consciencia de lo aprendido (Felder y Brent, 2009) facilita la valoración de la formación. Potencia la percepción de sentirse capaz de avanzar en la consecución de las metas, superando consecuencias de procesos de exclusión escolar pretéritos.

El actual marco normativo establece que para el ejercicio de la actividad laboral es requisito disponer de un certificado de profesionalidad. Partimos de un estudio de caso en el que podemos situar al 83% de los/las participantes del sistema de protección de menores (Fernández-Simo, 2014), es decir, los/las que no superaron la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Marcos, nombre ficticio, quiere ser cocinero. Excluida la formación en el sistema educativo, que abandonó con 17 años en segundo de ESO, la única vía es acceder a las acciones formativas para personas desempleadas (AFD). Con estudios primarios podría cursar operaciones básicas de cocina de nivel I. Esta formación le posibilitaría ejercer como ayudante de cocina. Para poder ser cocinero debe superar una AFD de nivel II pero no dispone de la ESO. La vía más apropiada es presentarse a las pruebas de competencias clave. Superando estos exámenes puede inscribirse en la formación que desea.

El Programa Mentor, desde el año 2012 hasta el 2016, ejecuta en Ourense actividades de formación orientadas a la superación de las competencias clave de nivel II. La metodología pedagógica es fundamental para reforzar la constancia en la superación de la meta. Las experiencias previas de fracaso escolar provocan un rechazo generalizado a retomar el estudio de matemáticas, inglés, castellano y gallego. La opción expuesta es la única vía en el supuesto de jóvenes que no contemplan, o su situación personal no se lo permite, retomar los estudios de ESO. Un grupo de educadoras sociales actúa trabajando el marco competencial y los contenidos básicos para la superación de las pruebas.

El Programa Incorpora, en el 2015, puso marcha en Ourense tres puntos formativos anuales orientados a colectivos en dificultad social. Los/as jóvenes con expediente en el SPM optan a esta opción formativa. Las acciones suman un total de 300 horas, de las que 100 corresponden al trabajo de competencias transversales. Pretende mejorar el nivel de empleabilidad respondiendo a las demandas expuestas del mercado laboral. Un grupo de educadoras sociales se encarga de planificar y ejecutar el módulo. Ambas experiencias son resultado de la



respuesta a necesidades presentes de los procesos de inserción laboral, en las que la educación social asume un papel determinante.

3. Metodología y muestra.

La investigación pretende acercarnos a la realidad de los procesos formativos para la inserción laboral con jóvenes en dificultad social. Buscamos analizar la respuesta de las personas participantes a la metodología concreta ejecutada en las acciones expuestas. Conocidas las negativas consecuencias de las nuevas formas pedagógicas, aplicadas en la formación para desempleados, homologadas para la obtención de los certificados de profesionalidad, la Educación Social construye estas propuestas, que sin perder carga curricular, tratan de demostrar como con metodologías adaptadas se puede conseguir un resultado formativo satisfactorio. Resulta crucial, para el objetivo de la investigación, contar con la voz de los actores implicados.

Mediante dos grupos de discusión, uno con el alumnado y otro con educadoras sociales que actuaron como formadoras, buscamos una ciencia social que, desde un punto de vista crítico, pretenda una interpretación de la realidad que cuente con la palabra de aquellas personas a las que se orienta el trabajo (Denzin & Lincoln, 2008). Las participantes facilitan la comprensión de la realidad y enriquecen el conocimiento científico tradicional. Situamos el trabajo en el marco cualitativo Flick (2004) y más concretamente dentro del paradigma interpretativo. La investigación cualitativa puede tener entre sus propósitos transformar una realidad social concreta (Tójar, 2006). Actuamos movidos por la pretensión de mejora de la intervención realizada. La entroncamos con la investigación- acción.

En diciembre del 2015 se desarrolló el grupo de discusión de jóvenes del sistema de protección (GDJ). Participaron 7 con edades comprendidas entre los 18 y los 21. La media de edad es de 18,7 y la moda de 18. En el caso de 3 acudieron únicamente a las sesiones de preparación de las competencias clave. Habían transitado por los puntos formativos Incorpora las otras 4 personas participantes. Entre estas últimas, 3 habían acudido a las pruebas de competencias clave, dos de las que transitaron previamente por una AFD de la misma familia profesional que no lograron superar.

En abril del 2016 tuvo lugar el grupo de discusión de educadoras sociales. Participaron 5 profesionales. La media de edad es de 30.6 (entre 25 y 38 años). La experiencia laboral media



es de 7.4 años. Oscila entre los 15 años de ejercicio profesional y los 2. Las educadoras participaron en la ejecución de las diferentes acciones. Entre sus funciones, está el acompañamiento socioeducativo durante los procesos formativos fuera del programa, por este motivo en dos casos cuentan con experiencia en el seguimiento de la evolución en AFD. Se realizaron dos sesiones con las figuras profesionales. En la primera (GD1E) se sometieron a debate las cuestiones de interés del presente trabajo. En el segundo encuentro (GD2E) se le facilitaron los resultados obtenidos con el grupo de jóvenes.

4. Resultados:

Los resultados de las acciones analizadas son considerados satisfactorios por los participantes. Las comparativas con prácticas docentes rígidas sitúan las propuestas construidas en estas experiencias en un marco preferente a la hora de dar una respuesta efectiva a las necesidades de los colectivos en dificultad social. La apuesta concreta no pretende reducir los contenidos curriculares de las AFD con certificado de profesionalidad. La diferencia se sitúa en el hacer educativo y no en el que enseñar. Los participantes valoran la línea metodológica como hecho positivo. Defienden que los contenidos adquiridos durante las formaciones están en igualdad de condiciones que los que se presentan en las acciones homologadas. Los resultados que exponemos, nos acercan a una lógica en la que nuevas formas pedagógicas posibilitarían una mayor inserción de los colectivos en situación de vulnerabilidad social en las AFD homologadas.

Profesionales y jóvenes consideran que el principal aporte metodológico de ambas formaciones es su carácter práctico. *“Las cosas las vas haciendo sin darte cuenta y al final incluso te gusta ir”* (GDJP2, 2’20’’). *“Observas con las reticencias con las que llegan a las sesiones y cómo pasa el tiempo sin que digan nada, sin que protesten, cuando están activos y ven que les salen las cosas que están haciendo”* (GD2EP3, 1’46’’), argumenta una educadora.

La organización previa es valorada como un factor clave. *“Tenía las cosas muy claras, la educadora me iba diciendo que hacer en cada momento, sobre todo al principio, después ya iba yo”* (GDJP7, 6’18’’), manifiesta un joven. La planificación previa y el carácter progresivo en la asunción autónoma de la ejecución de las tareas son valorados como eficaces. *“Hay que organizar la forma de que vayan haciendo e ir midiendo en que momento debes indicar que cambien de tarea”* (GD1EP5, 6’05’’). *“Lo complicado es tener a un grupo en el que no siempre están todos con la misma acción, aunque sean grupales las actividades debes primar*



el carácter individual y que sientan que lo que hacen es tan importante como lo de al lado” (GD1EP2, 8’50’’). Las profesionales reafirman la importancia de adaptar la planificación a las características individuales de los integrantes del grupo. Valoran como una buena práctica ir reforzando continuamente la sensación de “sentirse capaz de”.

El “saber hacer” se mezcla con la necesidad de trabajar las habilidades sociales. Las demandas laborales de ejecución de las funciones propias del puesto se mezclan con cuestiones competenciales tales como la adaptabilidad, la autovaloración, el trabajo en equipo o la resolución de conflictos entre otras. *“No llega solo con saber hacer una tortilla, aún más importante es saber contestar a un cliente o a la jefa”* (GD2EP3, 20’19’’).

La asociación con dinámicas pedagógicas propiciadoras de fracasos previos es un riesgo para la asistencia a las sesiones. *“Yo fui obligada pero me fue bien y me quité las competencias, eso es casi como tener la ESO pero sin tener que ir a clases, paso en serio”* (GDJP2, 32’32’’), dice una participante marcada por el proceso de exclusión educativa. *“Si en la primera sesión les suena a lo mismo que en la ESO el siguiente día no vienen”* (GD1EP1, 16’14’’), comenta una profesional destacando la importancia en diferenciarse.

El clima relacional entre educadoras y jóvenes destaca como factor con incidencia en la consecución de las metas formativas. *“Deben verte como una figura profesional que está muy implicada en su objetivo y en que su vida mejore, eso da confianza para poner encima de la mesa los frecuentes problemas”* (GD1EP4, 28’06’’), manifiesta la educadora constatando que es importante que los conflictos vayan surgiendo para poder ser afrontados. El carácter flexible es preciso dentro de un marco comprensivo con situaciones personales de enorme dificultad. La rigidez del mercado laboral no es incompatible con una acción adaptada que paulatinamente vaya introduciendo a la persona en la realidad inamovible del mundo del trabajo. *“En el curso te entienden más y vas haciendo, pero ya en las prácticas te avisan de que en los curros no van a entender tus problemas, ahí hay que cumplir si o si, y si no a la calle”* (GDJP5, 24’42’’), afirma un participante.

Las manifestaciones recogidas indican una identificación de las AFD con los procesos de exclusión previos vivenciados en el sistema educativo. *“En el curso ese era peor que hacer un ciclo medio, te digo yo que te hacían unos exámenes para los que había que estudiar mucho... Estudiabas cada cosa más rara que yo no sé para qué”* (GDJP4, 37’16’’), afirma un joven. Las profesionales observan en las acciones formativas del Servicio Público de Empleo



(SEPE) una metodología marcada por pretensiones curriculares excesivamente teóricas. Describen episodios de participantes del SPM con elevada implicación que suspenden la parte teórica y superaban la práctica. Lo expuesto afecta especialmente a las formaciones de nivel II, teniendo menor incidencia en las de nivel I.

“No es de recibo que un chico que está tratando de sacarse un curso para poder trabajar, que responde bien, que hace todo lo que le dicen, que sabe hacer las cosas para el trabajo, que le digan que no le dan el módulo por superado por no aprobar un examen, y que no tiene el nivel que quieren” (GD1EP3, 41’12’’). Ejemplifican la idea con situaciones concretas. *“Lo que pasó con (nombre de joven) que le pedían saber las denominaciones de origen de Estados Unidos para trabajar de camarero en Ourense, el chico con ganas, y no había manera, y el estudiar y estudiar y nada... El docente lo que hacía era potenciar que el chico abandonase, y casi lo consigue” (GD1EP5, 43’28’’).*

La organización de las AFD en unidades formativas y en módulos es considerada como excesivamente rígida. Las estructuras pedagógicas reproducen, y en los aspectos formales incluso incrementan, las dinámicas propias de los modelos más restrictivos presentes en la escuela. *“Si la unidad formativa es de 15 horas y la el chico falta un día ya te dicen que si vuelve a faltar está fuera del curso, ya que no puede avanzar.... No se actúa comprensivamente conforme con las necesidades de la persona” (GD1EP3, 44’03’’).* Consideran un elemento integrador que en las AFD los/las jóvenes sean parte de un grupo formado por población general del entorno.

La flexibilidad no deriva en un descenso en la interiorización de los contenidos curriculares. Las manifestaciones hacen referencia a un ajuste de los aspectos de interés instructivo. *“Hay que saber que es de interés enseñar, que puede ser útil y que no, para eso es importante conocer la realidad laboral antes de definir los contenidos del curso.... No es favorable perder el tiempo con contenidos que no sean útiles” (GD2EP1, 26’55’’).* El carácter pragmático de las acciones está permanentemente presente.

5. Conclusiones:

El acompañamiento socioeducativo, en itinerarios de inserción con jóvenes en dificultad social, está tradicionalmente ligado al aprovechamiento de las oportunidades contextuales. Las acciones formativas compartidas con el resto de población de un territorio favorecen los



procesos de normalización. El problema aparece en los casos con un nivel competencial que no se adecua a las demandas sociales. La participación en las AFD orientadas a la población general puede reactivar procesos de exclusión. La respuesta a las necesidades personales pasa por el diseño de acciones específicas para el empleo. Resulta positivo no configurar grupos compuestos en exclusiva por participantes del SPM. El factor referencial facilita el trabajo educativo de las competencias personales y favorece la construcción de repertorios conductuales propicios para la integración.

En el diseño de los procesos de aprendizaje hay que partir de una valoración integral que tenga en cuenta la realidad global del alumnado. El carácter pragmático favorece la superación del curso. El conocimiento de las demandas del sector laboral es imprescindible como paso previo a la planificación. La profesional de la educación social organiza los contenidos en función del resultado de una diagnosis, que ajuste la situación individual del alumnado y mercado de empleo.

La adaptabilidad a las exigencias del puesto trabajo se configura en un caminar progresivo orientado a la superación de diversos obstáculos. El “sentirse capaz de” es la pieza de partida para incrementar la intensidad de la acción formativa. Las consecuencias de los procesos de exclusión escolar pretéritos dificultan la integración en los cursos. Los equipos educativos construyen una metodología específica orientada a incrementar la autovaloración. La estrategia consiste en la realización de tareas prácticas durante períodos cortos de tiempo. La dificultad y los tiempos de asunción de funciones van incrementándose a medida que la persona va ejecutando con éxito cada actividad.

La individualización toma protagonismo en el respecto a los tiempos diferenciados que en cada caso son precisos para ir avanzando. La dificultad de la organización se incrementa al ser cada joven quien va marcando la velocidad con la que se avanza en el currículo. Las experiencias analizadas muestran que los contenidos trabajados se incrementan proporcionalmente al transcurrir del curso. Las primeras sesiones son las decisivas en la superación de las barreras individuales. Si la persona está motivada y considera que es capaz de conseguir la meta el caminar se acelera. Los aprendizajes se incrementan tras el paso de ecuador de la formación. El alumnado se hace consciente de la importancia de llegar a superar las demandas del mercado laboral.



Las acciones planificadas desde la educación social se caracterizan por su flexibilidad. Las AFD son rígidas y reproducen, tanto en las formas pedagógicas como en el fondo, las dinámicas propias del contexto escolar. Parece contradictorio que, formaciones pensadas para personas que mayoritariamente vivenciaron trayectorias de fracaso escolar, se diseñen con planteamientos severos. Reivindicamos que el rigor pedagógico exige que las demandas personales y contextuales obtengan respuesta en las planificaciones formativas. Las formas flexibles responden adecuadamente a las necesidades de las personas. Reconocemos la dificultad de este hacer, al tiempo que lo consideramos imprescindible.

La educación social asume con naturalidad los retos que el contexto va marcando. La trayectoria histórica, en los procesos de acompañamiento socioeducativo con colectivos en dificultad social, cuenta ya con un capital paradigmático que nos permite afrontar con optimismo los nuevos retos. La educación social parte con la ventaja de experiencias como la analizada, a la hora de dar respuesta a las demandas competenciales que el mercado laboral actual presenta.

Referencias

- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 15, 41-60. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/654>
- Cabo, A. y Romero, C. (2014). Intervención Socioeducativa Interdisciplinar con jóvenes en riesgo de exclusión social: El centro socioeducativo día-Pintado de Burjassot, *EDETANIA*, 45, 219-234. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010779>
- Carvajal, M.R. (2014). La política de formación para desempleados/as en el entorno local y sus implicaciones sociales y políticas. *Margen*, 76, 1-18. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen74/carvajal.pdf>
- Cid, X.M. y Fernández-Simo, J.D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber educar*, 19, 128-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Cruz, L. (2009). *Infancias y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Denzin, N. & Lincoln, I. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry. Third edition*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.



- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones Psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 19 (1), 13-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467007>
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos . *Revista iberoamericana de educación*, 50,131-150. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_50a07.pdf
- Felder, R y Brant, R. (2009). Active learning: an introduction. *American Sociality for Quality (ASQ) Higher Education Brief*, 2 (4). Recuperado de [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper\(ASQ\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper(ASQ).pdf)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fernández-Simo, J.D. (2014). *Intervención socioeducativa con menores en protección. Itinerarios persoais, académicos e laboráis*. (Tesis doctoral). Universidade de Vigo, Ourense.
- Figuera, P., Freixa, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista contrapontos- Electrónica*, 12 (2), 136-144. Recuperado de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/3453/2238>
- Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- Izquierdo, R. (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *REDES: Revista hispánica para el análisis de redes sociales*, 21 (12). Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol21/vol21_12.pdf
- Lizasoain, L., y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3 (4), 17-27. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_lizasoain_angulo.pdf
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables. Contextos educativos. *Revista de educación*, 19, 55-74. Recuperadode <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756>
- Martínez, X. (2013). Juventud, Desempleo y Utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13 (61), 11-19. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/English/Last-number/Documents/Revista-61/01Presentaci%C3%B3n61.pdf>
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Moreno, A. (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 17-46. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781552>



- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 186-203. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/259>
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Paidós: Barcelona.
- Serrano, A., Fernández, C.J. y Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica, REIS*, 138, 41-62. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_138_031333354210349.pdf
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346. Recuperado de eric.ed.gov/?id=EJ697914
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.



INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN TIEMPOS DE CRISIS

Roberto García-Montero, Peñascal Kooperatiba

28

Resumen

Se realiza un análisis sobre la estrecha relación existente entre la inserción laboral y la inserción social. Se aborda la influencia que tiene el nivel de formación y de cualificación en la empleabilidad, así como su situación actual en la Unión Europea y en España, observando cuáles son las tendencias de evolución más relevantes en ese sentido. A continuación se analiza la coyuntura de crisis actual a nivel económico y sistémico y su influencia en la situación contemporánea, identificando el grupo que cuenta con mayor riesgo de exclusión social, el colectivo juvenil que abandona el sistema educativo sin la cualificación suficiente. Se constata el grado de conciencia de la gravedad del problema por parte de organismos supranacionales, como la Comisión Europea, a tenor de sus iniciativas, recomendaciones y exigencias para sus estados miembros. Por último el texto recoge y valora, mediante un formato de discusión y reflexiones, algunas de las iniciativas más destacables a nivel comunitario, estatal, autonómico y privado en los últimos años, relativas al ámbito del estudio planteado, puesto que la amplitud del problema exige de una actuación que involucre a múltiples y diversos agentes, entre los cuáles el mundo de la educación social es parte importante en ellos.

Palabras clave: Desempleo juvenil, Cualificación profesional, Garantía juvenil.

Fecha de recepción: 20/06/2016

Fecha de aceptación: 27/06/2016



Inserción laboral, inserción social.

El ser humano es un ser social, precisa de otros individuos para vivir en plenitud. Esa necesidad hace que la humanidad precise organizarse en estructuras sociales que hagan que cada uno de sus miembros pueda funcionar sin problemas según las normas establecidas en la sociedad donde se encuentran.

En la sociedad contemporánea el trabajo, en su vertiente profesional, juega un papel clave en la socialización de los individuos. La sociedad actual no se concibe sin una actividad profesional por parte de la mayoría de sus miembros adultos (Weller, 2007). El sistema actual ha profesionalizado el trabajo al hacer que cada individuo se especialice en la realización de unas tareas concretas con el nivel de eficiencia suficiente que la sociedad demanda. Así, para que el conjunto de la sociedad funcione adecuadamente, es necesario que haya sujetos activos suficientes realizando cada una de aquellas tareas que son precisas para dicha sociedad. En este sistema la sociedad recompensa a cada individuo por esa especialización y le retribuye de manera que pueda solventar sus necesidades personales. Esta es, teóricamente, una buena organización. Sin embargo, ocurre que la práctica ofrece dificultades y disfunciones en el sistema por el cual los miembros de una sociedad desarrollan su lugar en la misma de un modo satisfactorio para todas y todos. Todas las tareas no son retribuidas por igual, ni las apetencias y vocaciones de cada individuo coinciden con el número de oportunidades existentes. Además, la especialización de cada individuo requiere una inversión formativa que acarrea un coste. También las capacidades y oportunidades de cada persona para hacer frente a esa formación son completamente diferentes. Todas estas cuestiones provocan, como no puede ser de otro modo, algunas frustraciones o insatisfacciones cuando no se logran las metas individuales en el ajuste entre oportunidades de empleo y recorrido personal para lograrlos.

La integración en la estructura social pasa por disponer de estabilidad en la obtención de recursos económicos suficientes por medios lícitos, de modo que las necesidades personales puedan ser satisfechas en un sistema económico de cambio a través del dinero. En este sistema el empleo es un elemento clave para la integración social de cada individuo. Normalmente, la inserción social y la inserción laboral están relacionadas en grado tan alto que suele ser extraño que se dé la una sin la otra.



- Estabilidad
- Obtención de recursos económicos
- Funcionamiento dentro de la legalidad vigente

El alejamiento de cualquiera de estas tres condiciones conlleva dificultades en la integración social de un individuo. Por eso un empleo estable que genere de modo continuado los recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades de un individuo, realizado dentro del marco legislativo que regula el funcionamiento de una sociedad, es un elemento que facilita enormemente la integración social de dicho individuo.

A pesar de esta estrecha relación entre empleo e integración social, esta no está garantizada exclusivamente por el ámbito laboral. El ajuste social en el ámbito de las relaciones personales (familiar, amistades, relaciones funcionales,...) es fundamental para el bienestar individual y para una satisfactoria integración social. Pero las dificultades y la problemática relacionada con el empleo llevan aparejadas dificultades sociales, en la inmensa mayoría de las ocasiones.

La formación y la cualificación en la inserción social.

En este escenario el papel que juegan la formación y la cualificación profesional en la inserción social de cada uno de los individuos miembros de la sociedad es un elemento primordial. Por eso, el fracaso en los itinerarios formativos diseñados para cualificar a los jóvenes para el desarrollo de su futura vida profesional es vivido como un fracaso que perturba su futura inserción social.

Esta relación entre formación y empleo es evidente. A mayor nivel formativo existen mayores probabilidades de obtener un empleo. Como puede observarse en la Figura 1 la tasa de empleo de la población de la Unión Europea (UE) que ha alcanzado un nivel de estudios superiores alcanza el 83.7%. Este índice se reduce en cerca de diez puntos porcentuales en el caso de la población con nivel de estudios secundarios postobligatorios y decrece hasta una tasa del 52.6% para la población que se encuentra por debajo de esos niveles formativos.



	Pre-primary, primary & lower secondary — ISCED levels 0–2	Upper secondary & post-secondary non-tertiary — ISCED levels 3–4	Tertiary — ISCED levels 5–8
EU-28	52.6	73.4	83.7
Euro area (EA-19)	52.2	73.7	82.7
Belgium	47.5	72.8	84.7
Bulgaria	40.0	71.1	82.7
Czech Republic	43.0	77.6	84.5
Denmark	61.4	79.1	86.0
Germany	58.0	79.7	88.1
Estonia	60.9	74.3	83.9
Ireland	46.6	67.9	81.1
Greece	46.9	54.5	68.5
Spain	49.4	65.9	77.2
France	53.3	72.5	83.8
Croatia	38.8	62.6	80.5
Italy	49.6	69.8	77.8
Cyprus	54.5	69.6	79.7
Latvia	51.3	70.9	84.2
Lithuania	43.2	69.4	89.4
Luxembourg	60.9	72.1	84.6
Hungary	45.3	71.8	81.8
Malta	52.5	81.7	88.3
Netherlands	58.8	77.9	87.7
Austria	53.0	75.9	85.3
Poland	39.3	66.1	86.3
Portugal	63.0	77.6	82.7
Romania	55.5	70.4	86.0
Slovenia	48.5	69.5	83.2
Slovakia	32.7	71.0	80.0
Finland	53.5	73.2	83.5
Sweden	63.6	84.5	89.0
United Kingdom	59.6	78.8	85.3
Iceland	76.8	85.9	89.9
Norway	61.6	81.3	89.7
Switzerland	69.6	82.6	89.0
FYR of Macedonia	36.9	61.2	72.4
Turkey	47.5	61.9	76.0

Figura 1. Tasa de empleo según nivel educativo. Grupo de edad 25-64, 2014 (%). (Eurostat, 2016a)

Además, las previsiones de empleo en función del nivel de cualificación, atendiendo a la evolución del empleo desde el año 2000 en la UE, muestran que los trabajos de niveles bajos de cualificación están decreciendo a pasos agigantados (se ven reducidos a la mitad en un periodo de veinte años). Se mantienen estables, proporcionalmente sobre el global, los empleos que requieren un nivel medio de cualificación, y crecen aquellos que requieren un alto nivel de cualificación (Figura 2).

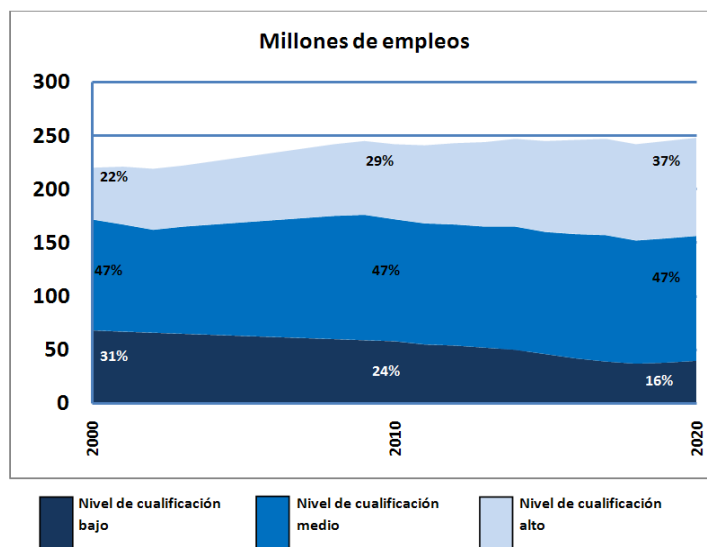


Figura 2. Porcentajes de empleo por nivel de cualificación. (Viceconsejería de FP, 2015)



Estas previsiones también se ven reforzadas en estudios a menor escala realizados por los propios agentes contratadores, como por ejemplo el reciente estudio realizado por la Confederación Empresarial Vasca (Confebask). En él se apunta la previsión de que en el año 2016 únicamente el 12% de contrataciones correspondan a puestos para los que se requieran estudios inferiores a la enseñanza secundaria postobligatoria (bachillerato o ciclos formativos de Grado Medio) (Confebask, 2015).

Tiempos de crisis. El caso español

Las cifras mencionadas dan una idea de la dimensión que alcanza el hecho de que un individuo no disponga de un nivel de cualificación suficiente. Esa situación le predispone para tener un bajo nivel de probabilidades en el futuro de alcanzar un empleo. Esta es una situación que progresa en esa dirección de manera imparable. Por ello, aquellos jóvenes que hoy en día no alcancen un nivel formativo mínimo ven complicado mantener una inserción social de garantías. Tendrán muchas probabilidades de verse en una situación comprometida en su futuro. Tienen muchas posibilidades de tener dificultades en su itinerario vital, debido a los problemas que tendrán para alcanzar una situación laboral de ciertas garantías.

Si a eso le añadimos, el hecho de que en España la tasa de paro de la población menor de 25 años alcanza un nivel del 46.5% en el primer trimestre de 2016 (Gobierno de España, 2016), está claro que existe un problema social alarmante con aquellos jóvenes con los que el sistema educativo no consigue que logren alcanzar cuando menos un nivel formativo de enseñanza secundaria postobligatoria. Esta tasa en España era del 21.9% en el año 2014, prácticamente el doble que la tasa de la UE-28, que es del 11.2% (Eurostat, 2016b).

El grado de preocupación sobre este hecho es tal que la Comisión Europea ha tomado la iniciativa para desarrollar un plan de choque. En abril de 2013 la Comisión elaboró unos principios para el desarrollo en cada estado miembro de la UE de un Plan Nacional de Garantía Juvenil. En nuestro país se ha concretado en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, desarrollada por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (Comisión Europea, 2013). Pero conscientes de la magnitud del problema la Comisión está preparando una nueva iniciativa conocida, de momento, como Garantía de Competencias y Conocimientos (Skills Guarantee), cuyo objetivo principal es promover el aumento de los



niveles de competencia y la relevancia de las mismas en la población adulta de baja cualificación (Comisión Europea, 2016). En este caso la intención de la Comisión no es crear nuevas medidas o actuaciones sino mejorar la implementación de varias de las ya existentes mediante dos opciones principales:

- Opción 1: Reforzar fuertemente los instrumentos existentes para los adultos con baja cualificación.
- Opción 2: Desarrollar una aproximación dirigida a promover oportunidades para adultos con baja cualificación, encaminada a que alcancen al menos niveles educativos de enseñanza secundaria postobligatoria para aumentar sus destrezas en competencias lingüístico-comunicativas, matemáticas y digitales.

En los próximos meses veremos en los países miembros una serie de actuaciones que van en la línea de esta iniciativa de la Comisión Europea.

En España, el problema es especialmente acuciante, por cuanto se ha visto complicado o potenciado con un ciclo económico muy negativo a nivel mundial, que ha afectado duramente al empleo y a las condiciones laborales del mismo. Este escenario ha provocado una crisis, no sólo económica, sino que está afectando a la mayor parte de los ámbitos sociales (políticos, sanitarios, educativos...).

A todo ello se suma otra crisis que venía emergiendo en las últimas décadas y que está asociada al sistema que la sociedad había desarrollado para cualificar a sus individuos para insertarse en el mercado de trabajo. Esta crisis es provocada por la rapidez vertiginosa de los cambios tecnológicos. Hay una relación directa entre la vigencia de la formación y la obsolescencia de la tecnología en que se basa dicha formación. Hasta hace poco la formación que los jóvenes adquirían en los sistemas educativos antes de su acceso al mundo adulto del trabajo mantenía una vigencia muy grande, que en términos generales garantizaba su vigencia hasta el final de su vida laboral, con cambios poco significativos. Sin embargo, la rapidez de los cambios tecnológicos producidos en las últimas décadas está siendo tal, que está provocando que jóvenes formados hace quince años hayan visto como su cualificación quedaba obsoleta debido a dichos cambios. Esto obliga a variar necesariamente el modelo de formación de los individuos de la sociedad, que necesitan formarse continuamente si no quieren verse en riesgo de exclusión del mercado laboral.



Todo ello está provocando una crisis del modelo mediante el cual la sociedad incorporaba a los jóvenes al mundo laboral. De hecho ahora hay gran cantidad de jóvenes en España que se han formado, alcanzando altos niveles de cualificación. Han cumplido con su parte de la obligación. Sin embargo, la sociedad no puede garantizarles un empleo estable acorde a sus expectativas. Es verdad que tienen más probabilidades de obtener uno que los jóvenes con bajo nivel de cualificación, pero las altas tasas de desempleo, unidas a la precariedad laboral y a la rápida obsolescencia tecnológica prevista, hacen que las perspectivas futuras de las nuevas generaciones contengan altas dosis de frustración (Zubero, 2009).

Hace un par de décadas se podía afirmar que estudiar y obtener éxitos en el mundo académico garantizaba una mejor situación para el empleo. No hace tanto que conseguir que los hijos de una familia llegaran a la universidad y lograran una titulación proporcionaba éxito y tranquilidad. Eso suponía para ellos un futuro mejor, un empleo bien remunerado y estable. Aquellos otros que “no valían para estudiar” iban a trabajar para contribuir a la economía familiar desde edades más tempranas.

Hoy esto ha cambiado mucho. El vertiginoso desarrollo tecnológico ha provocado la necesidad constante de recualificación de la sociedad. La crisis económica de los últimos años ha provocado grandes tasas de desempleo y un aumento de la inestabilidad laboral a todos los niveles (Caravaca, 2005).

Ahora bien, lo que está claro es que si la situación es “invernal” para la juventud con un nivel alto de cualificación, el problema alcanza tintes de “glaciación” cuando hablamos de los jóvenes sin un nivel mínimo de estudios ni cualificación profesional. Está claro dónde han de volcarse los principales esfuerzos si quieren evitarse graves situaciones de exclusión y segregación en nuestra sociedad, pensando en el presente, pero sobre todo intentando hacer un futuro mejor para todas y todos los individuos.

Discusión y reflexiones

Queda patente que la problemática juvenil relacionada con bajos niveles formativos y de cualificación comporta una situación de riesgo de exclusión laboral muy elevado y ello conlleva altas probabilidades de exclusión en la sociedad contemporánea.



Es evidente que los organismos administrativos, desde el nivel europeo hasta el nivel local, son conscientes de la gravedad de este problema y están impulsando políticas que mejoren la situación, aunque aún está por ver la eficacia de las políticas implantadas o a implantar en los próximos años, así como sus consecuencias a medio y largo plazo en la lucha contra esta problemática.

En este sentido, la Comisión Europea está promoviendo grandes iniciativas (Garantía juvenil, Garantía de Competencias y del conocimiento), que tienen reflejo en líneas estratégicas y recomendaciones a todos los estados miembros y que orientan fondos financiadores de actuaciones que siguen estas directrices. Paralelamente está marcando una serie de objetivos a lograr en todos los países para mejorar los índices relacionados con esta problemática. Entre los objetivos planteados a comienzos del siglo XXI, la UE se propuso que para 2010 el 85% de los jóvenes comunitarios (18-24 años) acabase estudios secundarios postobligatorios (bachillerato, ciclos formativos de grado medio o programas equivalentes). Objetivo que se tornó más ambicioso posteriormente, con un objetivo formal corregido hasta el 90%. Se pretendía alcanzar una tasa de abandono temprano de la educación y la formación no superior al 10%. Conforme se fue acercando la fecha planteada se hizo evidente la imposibilidad de lograr ese objetivo. Actualmente se ha trasladado a un plazo temporal más largo, situándose en el horizonte del año 2020 (Comisión Europea, 2009). Hoy en día el objetivo marcado para España en ese horizonte se sitúa en una tasa del 15%.

Se observa como diferentes niveles y organismos de las administraciones públicas intentan luchar en los últimos años contra esta problemática. El Gobierno español, por ejemplo, cuenta con un Plan específico para la reducción del abandono educativo temprano (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Por otra parte, a nivel estatal la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha traído la aparición de la FP Básica, que ha situado una respuesta dentro del sistema educativo reglado (al menos formalmente) para aquellos jóvenes que terminaban la etapa de escolaridad obligatoria sin la titulación académica mínima. El impacto educativo y social de este nivel está por evaluar en los próximos años ya que la primera promoción de alumnado de estas enseñanzas termina en el curso 2015/2016. Sin embargo hay un dato evidente que influye en las estadísticas. Al situarse en un nivel de enseñanza secundaria postobligatoria aquellos jóvenes que alcancen el título de FP Básica estarán contribuyendo a reducir la tasa de abandono educativo temprano



en España, cosa que no sucedía en la etapa anterior con los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs), programas que no otorgaban un título académico, ni tenían el mismo valor y efectos académicos ni laborales.

A este tipo de enseñanza, dadas las competencias en materia educativa de las distintas comunidades autónomas se suman iniciativas de formación no regladas promovidas por ocho Gobiernos Autonómicos (Tabla 1), que han promovido legislación propia para dar cobertura a iniciativas de formación reguladas para luchar contra la falta de formación de los jóvenes con menores niveles de cualificación.

Comunidad Autónoma	Programas
Comunidad Foral de Navarra	Talleres Profesionales
Cantabria	Aula de FP Básica
	Programa específico de FP Básica
Aragón	Programas de Cualificación Específica. Modalidad Aula y Modalidad Taller
Cataluña	Programa de Formación e Inserción
Comunidad Valenciana	Programas Formativos de Cualificación Básica
Murcia	Programa Formativo Profesional Modalidad Especial (NEEs) y Modalidad Adaptada
Extremadura	FP Básica Programas Específicos
Madrid	Programas formativos de Formación Profesional (Programas Profesionales)

Tabla 1. *Programas autonómicos propios para jóvenes con bajo nivel de cualificación (Elaboración propia).*

También hay que destacar el esfuerzo hecho en materia reguladora por comunidades como Euskadi para posibilitar que la amplia red de centros y profesionales especializados desde hace décadas en el trabajo con estos colectivos juveniles pueda hacerse cargo de la FP Básica. Esto ha permitido conservar, en gran medida, la experiencia y las metodologías que estaban ofreciendo resultados positivos en este campo (Gobierno Vasco, 2015). En este sentido, esta comunidad es un referente interesante a tener en cuenta ya que tiene los mejores resultados educativos, en cuanto a tasas globales, del conjunto del Estado Español. Sus niveles educativos son incluso mejores que la media de la UE, además de contar con una tasa de desempleo juvenil sensiblemente menor que la media nacional.

En lo relativo a iniciativas no dependientes de organismos públicos en este campo, es destacable por lo que supone de novedad, la reciente creación de la Asociación Española de

Escuelas de Segunda Oportunidad. Esta entidad pretende agrupar, no sólo a escuelas, sino a distintos tipos de agentes que pueden formar parte activa en la mejora de las actuaciones para el colectivo juvenil con mayor riesgo de exclusión asociado a la baja cualificación. Entre sus posibles socios contempla además de a las propias escuelas, otros tales como: agentes del mundo académico e investigador, agentes del ámbito educativo, agentes del ámbito social, empresas y los propios jóvenes que participan o han participado en escuelas de estas características. Esta iniciativa es reseñable por cuanto entiende que la solución a este problema implica a agentes de diversos campos de actuación que deben de disponer de un foro con el reconocimiento y la entidad suficiente como para definir, a nivel nacional e internacional, conclusiones de peso que lleven a desarrollar un modelo de actuación específico y flexible, legitimado y reconocido (e2oespana.org, 2015).

Así pues, tras todo lo observado, se puede concluir que existe un gran problema relacionado con la inserción laboral de la población juvenil. Problema que es más grave en los sectores de población con bajo nivel de cualificación. Dicho problema es percibido con la gravedad suficiente por la mayoría de instituciones públicas y se están llevando a cabo políticas públicas, orientadas desde la Comisión Europea para hacer frente al mismo, implicando a distintos niveles de la administración. La gravedad deriva del hecho de que los problemas de inserción laboral están relacionados con problemas de inserción social de los individuos que los sufren.

El problema tiene la amplitud suficiente como para abarcar distintos aspectos relacionados con el funcionamiento social por lo que es necesaria la implicación de una gran variedad de agentes (sociales, educativos, económicos, etc.) para poder afrontar con garantías la búsqueda y la articulación de soluciones y alternativas. El papel de los educadores sociales, al igual que el de otros agentes, es imprescindible en esta tarea.

Bibliografía

- Caravaca, J. (2005). Algunas relaciones entre cambio técnico y mercado de trabajo. El papel de la política científica y tecnológica. *Trabajo*. 15, 195-207.
- Comisión Europea (2009) *Marco Estratégico: Educación y Formación 2020*. [en línea]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>. [12 de junio de 2016].
- Comisión Europea (2013). *Youth Guarantee*. [en línea]. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079> . [12 de junio de 2016].



- Comisión Europea (2016). *Skills Guarantee. Roadmap*. [en línea]. http://ec.europa.eu/smart-regulation/roadmaps/docs/2016_empl_007_skills_pathways_en.pdf. [12 de junio de 2016].
- Confebask (2015). *Necesidades de empleo y cualificaciones de las empresas vascas para 2016*. [en línea]. <http://www.confebask.es/sites/default/files/noticias/2016-03/Necesidades%20de%20empleo%20y%20cualificaciones%20de%20las%20empresas%20vascas%20para%202016.pdf> . [12 de junio de 2016].
- Eurostat (2016a). *Employment rate by highest level of education, age group 25-64, 2014(%)*. [en línea]. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Employment_rate_by_highest_level_of_education_age_group_25%E2%80%9364_2014_\(%25\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Employment_rate_by_highest_level_of_education_age_group_25%E2%80%9364_2014_(%25)_YB16.png) . [12 de junio de 2016].
- Eurostat (2016b). *Early leavers from education and training*. [en línea]. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training . [12 de junio de 2016].
- Gobierno de España (2016). *Encuesta de Población Activa. I trimestre 2016*. [en línea]. <http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana> . [12 de junio de 2016].
- Gobierno Vasco (2015). *Decreto 86/2015 de 9 de junio, de ordenación en implantación de la formación profesional básica*. Vitoria- Gasteiz: BOPV
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: BOE
- Ministerio de educación, Cultura y Deporte (2014). *Plan de reducción del abandono educativo temprano*. [en línea]. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/aprendizaje-largo-vida/abandono-educativo-temprano/plan-nacional.html> . [12 de junio de 2016].
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones. *Revista de la CEPAL*. 92, 61-82.
- Zubero, I. (2009). Inserción laboral ¿y qué hacemos con la sociedad? *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. 41, 35-47.



UNA MIRADA SOCIOEDUCATIVA A LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES D'OCUPACIÓ PER A JOVES EN RISC D'EXCLUSIÓ SOCIAL

Daniel Sáez i Quetglas. *Universitat de Barcelona. Membre del Grup de Pedagogia Social (GPS)* ¹

39

Resum

L'article que es presenta gira entorn l'àmbit de la inserció sociolaboral de joves en risc o vulnerabilitat d'exclusió social. Pretén establir una primera definició del grup d'incidència i dels factors d'ocupabilitat principals que s'han de tenir en compte a l'hora de dissenyar polítiques públiques i programes d'intervenció socioeducatius i d'orientació laboral. També recull el posicionament personal de l'autor respecte el principal programa que s'ha posat en marxa des del Servei d'Ocupació de Catalunya per tal de combatre l'atur juvenil. Finalment i a tall d'exemple, es presenten els trets principals de la proposta tècnica del projecte PASSWORK, una iniciativa de caràcter integral i innovadora que es desenvolupa en el marc de la Garantia Juvenil a la ciutat de Barcelona i sobre la que aportarem una primera anàlisi relativa a l'inici del seu desplegament.

Paraules clau: inserció laboral, joves en risc o vulnerabilitat social, factors crítics d'ocupabilitat, abandonament prematur del sistema educatiu, Garantia Juvenil, acompanyament educatiu.

Data de recepció: 15/06/2016

Data d'acceptació: 29/06/2016

¹ La versión en castellano de este artículo se puede encontrar a partir de la página 58

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducció.

Quan vaig valorar si podia escriure un article sobre joves i inserció sociolaboral per a l'edició de maig de la revista *RES, Revista de Educación Social*, reconec que una de les primeres coses en les quals vaig pensar és en la idoneïtat i l'oportunitat del tema a tractar. I ho és per dues raons principals, la primera té a veure amb als elevats índexs d'atur que es venen arrossegant des de l'inici de la crisi econòmica i que no s'han reduït en la mesura desitjable per a donar resposta a les expectatives de molta gent jove. La segona raó respon a la iniciativa que ha tingut el Servei d'Ocupació de Catalunya i el Govern de la Generalitat per dissenyar, aprovar i desplegar amb l'ajuda d'entitats socials, administracions locals i empresa privada, un paquet ample de polítiques actives adreçades a combatre l'atur que afecta a aquest segment de població.

Feta la menció a l'encert per la temàtica escollida, m'agradaria començar acotant la qüestió objecte d'anàlisi.

Què entenem per inserció laboral?

D'entrada separem els dos conceptes, inserció i laboral. Respecte al primer, sota el meu punt de vista, "inserció" és el procés que fa una persona per incorporar-se al mercat de treball. Quan existeixen persones que no aconsegueixen o no poden fer aquest procés per si mateixes és quan cal activar polítiques que acompanyin aquest camí des de l'orientació, la formació i la intermediació laboral. Es tracta de polítiques actives que impulsen les administracions públiques competents, en el nostre cas principalment el Servei d'Ocupació de Catalunya (en endavant SOC), i les implementen entitats del tercer sector, promocions econòmiques municipals i cada cop més organitzacions amb afany de lucre.

Pel que fa al segon concepte, "laboral", l'accent l'hem de posar a les empreses, en el funcionament del mercat de treball. Necessitem saber en temps real i en cada territori quines són les ocupacions en alça i quines en recessió, quina és la normativa legal que regula les relacions laborals, conèixer les competències més valorades, les vies d'accés a l'empresa i com s'estan fent els processos de selecció o reclutament, entre moltes altres qüestions.

Un i altre concepte van de la mà, necessiten estar connectats i comunicats a través de mecanismes àgils, eficaços, eficients i innovadors. Si hi ha un tret que caracteritza la societat del nostre temps i sobre el qual existeix consens entre el món de l'empresa i el món acadèmic,



aquest és el canvi. No ens movem en estructures estables, el coneixement pràctic es modifica amb rapidesa, els avenços tecnològics i la digitalització de la vida quotidiana marquen la tendència cap a una societat on està en dubte el mateix concepte del treball tal i com s'ha entès des de la revolució industrial, passant per la societat de producció i fins arribar a una societat de consum. I és que cada cop es més habitual cobrar per la feina feta i els resultats obtinguts i no pas per les hores de permanència en una determinada organització, les fronteres entre el món físic (permanència en un lloc de feina) i el món virtual definitivament s'estan eliminant i això també té efectes en les organitzacions (de la Garza Toledo, E. 2009). Avui sense moure't de casa pots desenvolupar diferents tasques per a diferents clients o empreses. I així podríem seguir durant 10 pàgines més assenyalant els canvis que s'han produït i els que encara s'han de produir en el funcionament del mercat de treball. Tots aquests canvis d'escenari demanden un sistema educatiu i formatiu molt més àgil i flexible, i unes polítiques actives tan o més connectades amb l'empresa i amb l'ús de models didàctics centrats en el desenvolupament de competències professionals.

Seguint amb aquesta línia argumental, les informacions que ens arriben des de tots els fronts fan pensar que les transformacions dels propers 10 o 15 anys encara seran molt més profundes. Cada cop es parla més de la desaparició progressiva de llocs de feina poc qualificats que amb l'automatització i digitalització de processos, la incursió de la robòtica, la gestió de serveis mitjançant internet, etc.. poden transformar o fer desaparèixer molts dels perfils professionals que coneixem i formen part del nostre quotidià: cambrer/a d'habitacions, venedor, caixers/es de supermercat, conductors de transport públic, operaris de producció, treballadors del sector serveis, treballadors de la llar, etc... Per contra, també sabem que faran falta perfils professionals nous per gestionar aquesta revolució. Amb un afegit, tots aquests perfils seran de mitja i alta qualificació (Munera, 2016).

És evident que els canvis no es produiran d'un dia per l'altre, i que durant un temps serà necessari la pervivència de perfils professionals de baixa qualificació, però no preveure el nou escenari i no fer res al respecte és segurament una imprudència que tindrà conseqüències greus.

En un país, Catalunya, on un 19% de la població continua en situació d'atur després de 8 anys de crisi econòmica i un percentatge molt elevat d'aquests no disposen de formació o



qualificació tècnica mitja o alta és previsible que moltes persones tinguin dificultats d'accés i manteniment actiu en el mercat de treball.

Aleshores, una altra pregunta que sorgeix és: continuen tenint vigència certes polítiques actives d'ocupació actuals o fins i tot el format d'itineraris d'inserció lineals entorn a formacions concretes i tancades que hem aplicat molts dels dispositius d'orientació fins ara?

Tot seguit definiré quin és el grup d'incidència i en un punt posterior ja abordaré aquesta qüestió.

Sobre quins i quines joves hem de posar l'accent prioritàriament en aquestes polítiques i accions concretes?

Amb dades sobre atur registrat podem observar una desocupació juvenil en el tram de 16 a 24 anys per sobre del 30% (en contrast amb un 12 % de mitjana a la UE) i del 60% si acotem la franja de 16 a 19 anys. Clarament Catalunya i Espanya en el seu conjunt presenten una situació desfavorable per a que un jove accedeixi i es consolidi al mercat de treball. Amb tot, cal fer un seguit de matisos en aquesta afirmació. No tots els joves es situen amb les mateixes condicions de dificultat ni es trobaran amb les mateixes oportunitats. Les dades indiquen que els joves sense estudis suposen el 80% dels aturats en la franja 16-19 i dupliquen als joves amb formació tècnica o universitària en la franja 16- 24 (IDESCAT, 2016). Com expliquen Malo & Cueto (2014:3):

“(...) Hay que tener en cuenta que aquellos trabajadores con más baja productividad (los menos cualificados) van a verse más afectados por una crisis, sean jóvenes o mayores. Al terminar una expansión son los primeros trabajadores de los que una empresa prescindirá. Por tanto quedan en “el margen” de ser contratados en el momento en el que la contratación comienza a caer. Así, los trabajadores de baja cualificación van a tender a sufrir más y por más tiempo los problemas asociados al desempleo”.

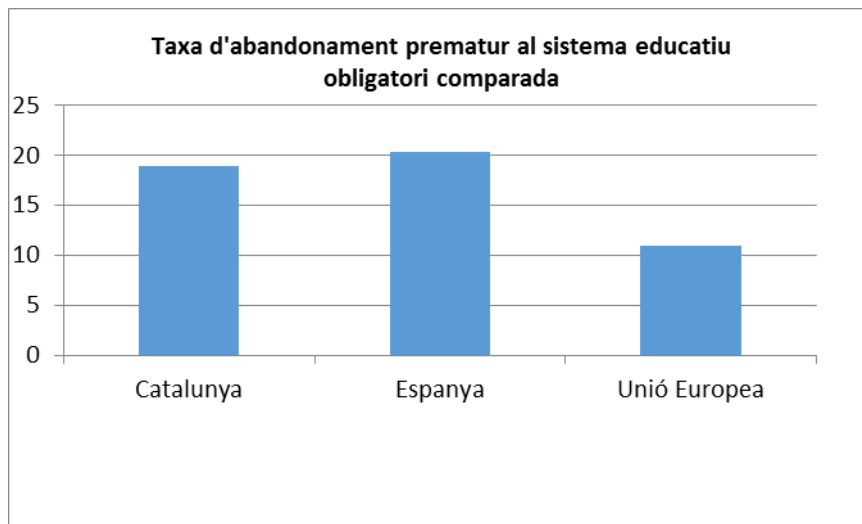
En conseqüència tenen totes les paperetes d'accedir més tard a una feina que no pas un/ a jove que s'ha format en un sector professional concret i també tindran moltes més dificultats per mantenir-se en el cas que l'obtinguin.

Per altra banda, Catalunya presenta unes dades d'abandonament prematur del sistema educatiu del 19% si posem la mirada només en els joves que no han obtingut la titulació de l'ESO en el darrer any, però que està molt per sobre del 25% si considerem abandonament



escolar també aquells joves que només han obtingut l'ESO i no disposen de cap formació professional mitja o superior finalitzada.²

Gràfic 1: Dades comparatives de l'abandonament prematur entre Catalunya, la mitjana de la resta de l'Estat espanyol i la Unió Europea.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'exercici 2015 obtingudes a IDESCAT.

L'abandonament prematur del sistema educatiu és un fenomen multi causal i multidimensional que sovint comença en etapes inicials de l'ensenyament obligatori i que es consolida durant l'etapa de l'ESO. En aquest sentit existeixen diferents causes que ens poden ajudar a situar aquest forat negre: en primer lloc podem parlar de factors socials i de la incapacitat del propis sistema educatiu per donar respostes ajustades a la multiplicitat de necessitats dels i de les joves. Es qüestiona així la igualtat d'oportunitats real en funció de la procedència de classe, de la estimulació familiar i cultural de l'entorn més proper i fins i tot d'un cert fracàs en les polítiques de compensació educativa quan existeix el doble d'abandonament entre joves d'origen immigrant respecte a joves d'origen nacional, entre moltes altres raons (Fernández & Col. 2010).

En contraposició, ja hi ha qui posa l'accent en un altre dimensió, en una perspectiva mèdica o biològica. Des d'aquest paradigma una de les principals raons que ajuden a explicar la inadaptació social en l'adolescència i joventut i per descomptat, l'abandonament prematur de l'escola, és la manca d'un diagnòstic de trastorns associats a l'aprenentatge i al

² "La baixa graduació a la secundària inferior (ESO i l'elevat abandonament a la secundària superior (Cicles Formatius i Batxillerat) són les principals causes de la baixa qualificació de la població jove a Catalunya" (Valiente & Col., 2014: 186).

desenvolupament en etapes inicials de l'escolarització i l'absència d'aplicació d'un tractament adient durant tot l'ensenyament obligatori. Com a conseqüències, alguns estudis preliminars assenyalen ja que els joves afectats acaben presentant una major prevalença en el consum reiterat de drogues, en l'aparició de comportaments violents i d'agressivitat cap els altres, a més de promoure la construcció de personalitats inestables emocionalment en l'edat adulta. Aquest és el cas de l'estudi del Dr. Miquel Cases i el seu equip que afirmen que una quarta part de l'alumnat català presenta trastorns neuropsicològics però només un 10% disposa de diagnòstic (La Vanguardia, 2014). Sota el meu parer, cap de les dues perspectives explica per si sola la realitat dels resultats en el nostre sistema educatiu, però complementades entre sí, i incorporant l'anàlisi crítica del sistema (la manca de recursos reals al model d'escola comprensiva, la deficiència en el sistema de formació, selecció i suport al professorat, el predomini de metodologies tradicionals per damunt d'altres més actives, etc.) ens poden ajudar a fer una lectura multifactorial.

Tanmateix la crisi ha frenat l'entrada de mà d'obra poc qualificada al mercat de treball i l'efecte crida que molta població jove havia tingut durant la dècada anterior (fins l'any 2008 aprox.) ha donat pas a un increment dels índexs de permanència al sistema educatiu postobligatori i un increment de la demanda de places al sistema de formació professional inicial.

“La matrícula s’ha incrementat més del 30% des de l’inici de la crisi als estudis professionals (...). La crisi econòmica i l’increment de l’atur jove ha fet que creixi la matrícula dels joves majors de 20 anys als CFGM (Cicles Formatius de Grau Mig”. (Valiente & Col., 2014:190).

A les dificultats exposades de fracàs escolar i increment de l'atur juvenil cal afegir els canvis produïts en les vies d'accés al mercat de treball. Per una banda no podem obviar el posicionament de l'empresa en els processos de reclutament. Segons el l'Informe *PAMO, Projecte de prospecció empresarial del Baix Llobregat*, (Colomer & Col, 2011), avui ja no s'aposta per la figura de l'aprenent com en altres èpoques, s'aspira a contractar personal que disposi de totes les competències professionals que es necessiten per desenvolupar- amb un nivell alt d'execució- el lloc de feina concret que es vol cobrir. Destacant especialment el domini de determinades competències personals i relacionals que marquen la diferència entre un treballador/a mediocre, un bon treballador o el millor possible. Sens dubte l'empresa vol contractar el millor possible (tot i que no sempre està disposada a oferir-li unes condicions de



feina ajustades a valor). I per descomptat un jove de 16 a 19 anys que cerca feina però no s'ha format i no pot demostrar que hagi estat actiu en un procés per construir el seu projecte professional, simplement és invisible, no és una opció en els processos de reclutament.

L'últim element sobre el qual reflexionar en aquest ràpid i sintètic anàlisi de l'ocupabilitat en població juvenil de risc, passa en primer lloc per establir el promig de l'edat d'emancipació de Catalunya, que actualment ronda els 30 anys, gairebé 10 anys per sobre de la mitjana de la UE. Dos factors són claus a l'hora d'entendre les causes d'aquest retard: les dificultats econòmiques d'accés a un habitatge de lloguer o de compra i les dificultats d'accés i manteniment d'un lloc de feina en condicions dignes. Sobre aquest darrer punt, a les dades d'atur juvenil ja esmentades cal afegir que quasi el 90% de la contractació aliena durant el 2015 ha estat temporal, en molts casos amb contractes parcials i per hores. Tanmateix, molts joves que tenen un context familiar desfavorable, que han passat pel sistema de protecció de menors o pel sistema de justícia juvenil es troben abocats a un procés d'emancipació forçada molt per sota del promig de la resta de joves catalans.

Lliguem caps, si diem que el mercat de treball descarta joves poc formats, que el futur passa per una major qualificació tècnica i l'adquisició de competències personals i socials clau, que les condicions de feina són cada cop més inestables i poden ser precàries havent d'aprendre a conviure amb aquesta realitat, que altrament l'accés a l'habitatge i l'emancipació és complexa i depèn molt de la retribució i estabilitat laboral, i en darrera instància, l'abandonament prematur és un indicador de pronòstic força clar respecte a l'ocupabilitat de la població jove en edat de treballar, ja tenim potser els ingredients per elaborar un retrat general de quin/a jove hauria de ser el principal damnificat a l'hora de parlar d'unes bones polítiques actives i de millors programes i projectes ajustats a les seves necessitats i dificultats, però també a les seves possibilitat i oportunitats.

Per ser més complet en aquest perfil, em falta ubicar l'etapa vital per la que passa un/a jove en transició de l'adolescència a l'adulthood. En referir-nos a aquesta etapa ho fem des d'un constructe social i cultural concret. Així, la referència del nostre context és la d'una societat postmoderna i capitalista caracteritzada, entre d'altres aspectes per l'individualisme, el consumisme i l'abandonament d'una moral tradicional sense que necessàriament l'haguem substituït per un altre codi de convivència normatiu (Colomer, 2013).



Obviar aquest context quan fem una aproximació dels joves del segle XXI seria un error, ja que incideix en el seu procés de maduració i construcció de la identitat. Normalment la visió que es té de l'adolescència presenta més connotacions negatives que no pas positives, es diu que

... els nois i les noies estan en permanent estat de rebel·lia, en contra sistemàticament de les persones adultes que actuen com a referents, que no saben què volen, moguts per impulsos al marge de la reflexió. És una visió reduïda que emfatitza els aspectes negatius i no reconeix tots aquells altres aspectes que caracteritzen els adolescents a partir dels 16 anys i que fan referència a tot el seu potencial. (Colomer, 2013: 2)

En absoluta consonància amb aquesta afirmació i amb la idea de presentar l'adolescent com una persona amb capacitat, competències i actituds positives, a continuació es llisten un seguit d'elements que també podem associar en aquesta etapa vital:

- *Un funcionament amb major independència i autonomia.*
- *Un sentit d'identitat pròpia més clara i cohesionada.*
- *Amb capacitat per examinar les experiències internes i habilitats per pensar amb les conseqüències de les pròpies idees.*
- *Ús de pensament abstracte i capacitat de formular hipòtesis de raonament deductiu.*
- *Entrenament en la presa de decisions especialment en qüestions operatives i de la vida quotidiana.*
- *Augment de la capacitat per posposar la gratificació o la satisfacció personal.*
- *Augment de la capacitat de preocupació cap els altres. Creació de vincles d'amistat.*
- *Manteniment de la importància del grup d'iguals, al qual atorga un lloc adequat entre els seus altres interessos".* (Colomer, 2013:13)

La llista continua i és considerable. Sens dubte, no és una fotografia que puguem estandarditzar. Precisament quan parlem de joves amb molts factors de risc, la tendència és a pensar en negatiu, en tots els comportaments que molesten l'adult i afecten la bona convivència. Tanmateix haurem de conèixer i reconèixer en el jove tots els elements de competència positius que ja porta i els que li són propis per procés maduratiu perquè representen una oportunitat per treballar el creixement i la recuperació personal des de l'orientació i la inserció amb una perspectiva educativa.

Després de definir el "què" i el "qui" ara posaré el focus d'atenció sobre els diferents "com". Seguint amb la mateixa lògica interrogativa, em qüestiono:

Com haurien de ser les polítiques actives adreçades a la millora de l'ocupabilitat d'aquestes persones?

D'entrada, haurien de ser integrals en el seu enfocament. Això vol dir atendre totes les fases del procés de construcció d'un projecte professional sense deixar de banda la necessitat de construir-se com a persones més enllà d'assolir un objectiu laboral. Partint d'aquesta base cal un plantejament interdepartamental en el disseny, coordinació i execució d'una política activa adreçada a joves amb molts factors de risc socials i personals associats (ocupació, ensenyament, benestar social i salut). Val a dir que per primera vegada s'estan produint moviments interessant en aquest sentit.³

Per altra banda, l'enfocament metodològic és clau en la definició de propostes tècniques que realment cerquin algun impacte real en el/la jove. Per aquest motiu, la meva aposta inclouria el disseny de programes plurianuals, és a dir dos anys com a mínim i la possibilitat de continuïtat en aquelles iniciatives que presentin resultats clarament positius, la figura del tutor/a referent desenvolupant una funció d'acompanyament educatiu personalitzat al llarg de tot el procés, la flexibilitat a l'hora de programar accions formatives, disposant d'un calendari obert i un menú ample de possibilitats per treballar les àrees de millora dels joves en el moment en el que les necessitin, la incorporació de l'empresa i altres agents socials desenvolupant una funció educativa i de suport a l'acompanyament, mitjançant el mentoratge, el voluntariat corporatiu i altres expressions de col·laboració entre el món de l'empresa i el món social amb l'articulació de polítiques públiques pel mig.

A tot plegat, li afegiria encara alguns aspectes rellevants per adobar-ho bé! En primer lloc la millora dels processos d'orientació vocacional i laboral, amb una fase inicial i experimental que hauria de començar en els propis centres educatius i instituts i que enllaçaria amb els projectes concrets que administracions locals i entitats socials estiguessin desplegant sota la lògica de programes d'orientació, formació i inserció. Per a que una proposta així funcioni és clau que la majoria de professionals i serveis que tenen la funció d'orientar entenguin el mateix, comparteixin un o més d'un model per tal d'ajudar els joves en la definició i execució del seu projecte professional. A tall d'exemple, des del tercer sector, a través de la plataforma de segon nivell ECAS (Entitats Catalanes d'Acció Social), portem anys construint i

³ El programa de Noves Oportunitats pot esdevenir una experiència pilot.



compartint una proposta metodològica d'orientació, acotada específicament a joves amb alta vulnerabilitat.

En segon lloc, existeix una preocupació raonable per assegurar que els recursos que s'inverteixen en polítiques d'ocupació tinguin uns resultats elevats, gairebé amb percentatges per sobre del 50% respecte a insercions comptabilitzades al finalitzar les accions. Malgrat entendre i compartir la responsabilitat del que suposa gestionar recursos públics, sóc del parer, que els objectius s'han de construir en diàleg amb la realitat. Treballar amb aquests joves suposa sovint posar més l'accent en la recuperació de la persona que no pas facilitar la seva incorporació al treball, de fet aquesta última és conseqüència de l'anterior. Dit d'una altra manera, no podem demanar-li als professionals del sector social que en poc temps, molta pressió i recursos limitats aconseguixin el miracle, amb la penalització, normalment econòmica, sinó s'obtenen els resultats previstos. Ni el sistema educatiu ni el sistema de protecció social abans han estat capaços de donar una resposta eficaç, però en canvi li demanem a les entitats que implementin projectes d'acompanyament a la inserció pensant en un impacte elevat en l'apartat final dels resultats, quan la clau definitivament està en allò que es fa durant el procés educatiu i d'orientació. Amb aquest argument no vull justificar que no s'hagin d'establir objectius clars, i esperar resultats ambiciosos, tot el contrari, l'exercici de responsabilitat i transparència ha de ser molt important per part de les entitats socials i l'administració.

En qualsevol cas es posa de manifest que les polítiques públiques d'ocupació durant molt temps s'han edificat des del desconeixement del col·lectiu, de les seves necessitats i de les exigències reals del mercat de treball.

Però avui tenim una oportunitat única per començar a caminar en una direcció diferent. Deixeu-me situar els precedents més immediats: l'any 2014 des de la UE s'impulsa la *Iniciativa de Empleo Juvenil* amb l'objectiu de combatre les elevades taxes d'atur i la manca d'oportunitats que afecten els joves, especialment en països de la "perifèria". L'any 2015 l'Estat espanyol adapta aquesta línia de finançament estratègica definint el Plan Nacional de Garantía Juvenil. I finalment també l'any 2015 el SOC llença un pla operatiu (en endavant POGJ) pensat per executar-lo en diferents fases, 2015-2017 i 2018- 2020. Aquest Pla inclou un paquet ampli de programes que s'adrecen a qualsevol jove en situació de desocupació i inactivitat, dins el tram d'edat dels 16 als 29 anys. En resum, incorpora tres línies d'acció



principals: la primera impulsa projectes que ofereixen només accions de millora de l'ocupabilitat, la segona projectes centrats només amb accions d'intermediació i inserció i la tercera projectes que combinen ambdues línies i a més incorporen l'orientació, amb un enfocament de la intervenció molt més integral.

Val a dir que el desplegament a nivell estatal, ha estat molt desigual i en general es pot afirmar que ha arrencat amb molta lentitud. Segons informació publicada en *El Periódico de Cataluña*, de 15 de març de 2016 (citant fonts del Ministerio de Empleo y Seguridad Social) només s'ha gastat un 12% del pressupost assignat per a 2015, essent Catalunya la quarta regió amb més despesa (Fuentes, 2016). Les causes d'aquest desajust són diverses segons cada regió, segurament ha influït el complex sistema d'inscripció dels joves mitjançant una plataforma única i centralitzada des de Madrid, la desconfiança dels governs autonòmics a l'hora d'avançar finançament i posar en marxa programes amb un cost d'inversió tan elevat i la dificultat per articular programes i projectes quan no es disposa d'una xarxa formada per agents i entitats socials, centres formatius i empreses amb expertesa en el col·lectiu i coneixement en el territori, que es puguin posar a actuar coordinament amb rapidesa.

Amb major o menor encert el SOC ha tingut la valentia i la responsabilitat per no deixar passar aquesta oportunitat i intentar donar resposta als joves del nostre país. I almenys, aquest reconeixement se'l mereix i el té per part meva. Sobre tot si tenim en compte que durant els anys durs de la crisi econòmica (2012 i 2013) hi va haver retallades molt importants que afectaren a les polítiques actives, en concret a les adreçades a joves, en un moment en què aquest col·lectiu necessitava acompanyament i sosteniment. Ara no podem deixar passar la possibilitat d'invertir en l'orientació, la formació i la inserció d'una part tan sensible de la població.

Des totes les actuacions que s'estan desplegant en el marc del POGJ la més rellevant pels interessos dels joves que hem definit anteriorment en el grup d'incidència, és la línia de Noves Oportunitats. Es tracta d'una iniciativa experimental que recull algunes de les demandes històriques que les entitats expertes en la intervenció socioeducativa i en metodologies d'inserció amb aquest col·lectiu venim demandant des de fa molt temps: pivotar la proposta educativa a partir de metodologies d'acompanyament subjectiu, permetre itineraris de mig i llarg recorregut, assegurar el pas per un procés d'orientació sistemàtic previ a l'inici



d'un itinerari formatiu, assegurar unes ràtios d'intervenció equilibrades,⁴ incorporar l'empresa i altres organitzacions de l'entorn en els processos d'orientació i de formació, definir un projecte professional i personal que el jove consideri propi, l'identifiqui i sigui capaç de defensar-lo.

Desplegar una proposta en el marc d'aquesta línia de programa no és cosa fàcil, les entitats que ens hi hem implicat a fons tenim un repte majúscul per endavant i ho sabem. De moment ens pot la il·lusió i la responsabilitat per fer quelcom distint, cercant sempre un impacte qualitatiu sobre aquest col·lectiu. En tot projecte experimental es corre el risc de caminar per terrenys desconeguts, de trobar-se amb obstacles imprevists i d'invertir moltes hores i molts esforços per posar uns fonaments sòlids a l'inici, i aquest programa no és pas una excepció! El temps, la feina d'implementació en cada projecte de Noves Oportunitats i la capacitat de resposta col·lectiva (incloent el SOC com agent promotor però també com aliat en aquest procés) davant les dificultats inherents a l'acció ens diran si som capaços d'obtenir un model vàlid, eficaç i eficient per donar resposta als joves amb més risc de caure en l'exclusió social i laboral.

Com passar de les línies generals d'un programa experimental a una proposta d'intervenció concreta? La iniciativa del projecte PASSWORK.

Hem deixat per la part final de l'article la presentació d'una proposta concreta que s'emmarca en les línies metodològiques enunciades en l'apartat anterior. Es tracta d'un projecte que ha iniciat la seva singladura el mes de gener de 2015 i es desplegarà al llarg de quasi bé dos anys d'activitat. Per tal d'estructurar i fer més entenedora la seva presentació seguirem l'ordre següent: antecedents, objectius generals, principals línies d'actuació i un avançament dels primers resultats.

Antecedents.

Respecte en aquest punt identifiquem 3 situacions que han donat peu al naixement d'aquest projecte:

4 El programa es divideix territorialment en 8 lots adreçats per atendre a 270 joves a cada un dels 8 territoris, amb ràtios d'intervenció 1/ 15 com a mitjana recomanable.



- a) Les elevades dades d'atur juvenil a Catalunya, concentrades en la franja d'edat 16- 24 i especialment 16-19, associades principalment a joves amb baix nivell de qualificació i abandonament prematur del sistema educatiu.
- b) La iniciativa del Servei d'Ocupació de Catalunya de posar en marxa un programa pilot, en el marc de la Garantia Juvenil, adreçada als joves que es troben més lluny del mercat de treball (la línia de *Noves Oportunitats pels Joves*).
- c) Respecte al lideratge de PASSWORK,⁵ indicar que és el resultat de la unió estratègica de dues organitzacions socials, Fundació Adsis,⁶ i Fundació Èxit,⁷ que comparteixen una llarga trajectòria de suport a la inserció sociolaboral de joves en situació de vulnerabilitat a la ciutat de Barcelona. A l'expertesa amb el col·lectiu cal sumar la coincidència en el model metodològic que apliquen a tots els seus projectes d'intervenció: l'ocupabilitat per competències. A més, ambdues organitzacions es complementen perfectament, ja que mentre una s'ha dedicat a l'acompanyament i l'acció tutorial amb els i les joves (Fundació Adsis), l'altra ha contribuït generant projectes amb valor afegit, implicant empreses en els processos d'orientació i formació a través d'accions de voluntariat corporatiu, mentoratge i coaching. La idea d'aquesta unió és bàsicament aprofitar les nostres fortaleces per tal d'experimentar amb noves metodologies i generar un model de treball amb el col·lectiu de joves diana.

Objectius.

La proposta tècnica pilota sobre 3 objectius generals, dos adreçats als i les joves participants i un enfocat a la part metodològica:

- Facilitar i promoure el retorn al sistema educatiu postobligatori de joves en situació de risc i o vulnerabilitat social.
- Millorar l'ocupabilitat, facilitar la inserció laboral i la consolidació en el mercat de treball de joves amb baixa qualificació professional i poca experiència laboral.
- Experimentar i identificar un model eficaç d'intervenció amb el col·lectiu diana que permeti que sigui replicable i transferible a altres contextos.

5 Per ampliar informació podeu visitar la pàgina web del projecte: <http://www.projectepasswork.org>

6 Per ampliar informació sobre els projecte de la Fundació visitar la web de l'organització: <https://www.fundacionadsis.org/es>

7 Per ampliar informació sobre els projecte de la Fundació visitar la web de l'organització: <https://www.fundacionexit.org>



Línies generals.

Dit això, les línies generals sobre les que pilota la proposta tècnica són les següents:

a) Un fase d'orientació sistematitzada en diferents accions centrades en la definició d'un projecte professional a partir d'una doble exploració: la identificació de les pròpies capacitats, habilitats i destreses personals i socials i el coneixement de perfils d'ocupació determinats a partir del interessos i motivacions prèviament expressats pels i per les joves.

b) Una oferta en formació professional certificada molt diversa partint de centres formatius homologats. El plantejament és que els i les joves aprenguin a moure's per la ciutat i utilitzin diferents recursos per assolir els objectius establerts en el seu pla de millora. L'oferta formativa es caracteritza per ser flexible en la seva organització i gradual en les seves possibilitats. És a dir, es pot passar d'un nivell inicial a un de major especialització i fins i tot d'una formació ocupacional a una formació reglada, segons els itineraris múltiples que puguin traçar jove i tutor al llarg del projecte (amb un extensió màxima que pot arribar a ser de 20 mesos en alguns casos).

c) La incorporació de l'empresa com agent educatiu, realitzant funcions d'acompanyament puntuals als joves en diferents moments. Aquests suports sempre estaran supervisats pels educadors socials referents del projecte però pensem que reforçaran els missatges continus de l'equip educatiu per al sosteniment del procés dels joves. Identifiquem accions de mentoratge en la fase inicial d'exploració, quan encara no s'ha decidit l'objectiu laboral (sessions corporatives, visites a empresa, professionals a mà, accions de shadowing..), durant el procés formatiu (clarificar funcions i tasques, familiaritzar-se amb el perfil, pràctiques formatives, formacions a mida, ..) i durant el procés de recerca de feina (participacions a speed dating,⁸ entrevistes tribunal, accions de tutoria en el disseny del pla de recerca de feina i accions de networking).

d) El desplegament d'espais educatius que facilitin l'entrenament i millora de competències personals i socials. A PASSWORK hem definit principalment 4 espais d'activitat: un espai multiesportiu, un espai artístic i expressiu, un espai audiovisual i finalment un espai de desenvolupament de competències. Aquest darrer suposa realitzar

⁸ Fa referència a sessions grupals en les quals el/ la jove ha de presentar en 3 minuts la seva candidatura davant professionals de recursos humans de diferents empreses. Un cop finalitzada la ronda d'entrevistes curtes es fa un retorn en grup per part dels experts en selecció per donar pautes de millora als participants i valorar els punts forts detectats.



monogràfics un cop al mes sobre una competència determinada, posem per cas, la comunicació i identificar estratègies d'aplicació per a la millora d'elements concrets, com ara l'escolta activa, la comunicació estructurada o l'ús adequat del to de veu, per citar-ne alguns. La idea és poder aplicar a la resta d'espais transversals tot el que s'aprengui en aquests monogràfics.

e) L'activació d'accions de segona oportunitat educativa. En sintonia amb un dels objectius clau del projecte, facilitar el retorn al sistema educatiu, específicament al sistema de formació professional reglat, hem previst una oferta formativa que combina la formació tècnica amb alguna especialitat d'interès amb l'adquisició i millora de competències bàsiques orientades a la superació de la prova d'accés a grau mig. Aquesta oferta inclou el format de Programes de Formació i Inserció (PFIs, a través de la certificació del Departament d'Ensenyament) i Certificats de Professionalitat (a través del SOC). La finalitat no només és proporcionar els suports necessaris als i les joves perquè assoleixin l'objectiu d'accés a una formació més llarga i de major reconeixement, sinó també acompanyar i sostenir el seu procés un cop hi hagi accedit, mitjançant l'acció tutorial i accions de reforç educatiu si s'escau.

f) Ens proposem igualment treballar el projecte vital del jove a partir del pla d'acció tutorial i d'una sèrie de mòduls que tenen per objectiu ampliar la visió que el/ la jove té respecte el seu entorn (visites a entitats on es fa acció social a persones amb necessitats específiques, espais d'oci i educació no formal partint dels interessos dels propis joves, càpsules formatives de gestió funcional, economia de la vida quotidiana...). Però també hem previst accions pensades per entrenar habilitats i comportaments específics que han de permetre millorar el seu posicionament vital. Aquí parlem d'organitzar espais de mentoratge en anglès o implicar-los en voluntariat donant suport en el pla de millora d'altres joves en fases de formació més inicials.

Avançament dels primers resultats:

Portem 5 mesos d'ençà que PASSWORK va iniciar la seva singladura. Estem encara lluny de tenir consolidades totes i cada una de les línies d'acció esmentades. Ja hem posat els ciments per construir "l'edifici", i anem a bon ritme amb les "parets mestres".

A la taula 1 que presentem a continuació es poden observar alguns dels indicadors de procés i d'impacte sobre els quals ja tenim les primeres dades.



Taula 1: Resum del resultat respecte els principals indicadors tant de procés com d'impacte del Projecte PASSWORK a 30 de juny de 2016.

INDICADORS	RESULTATS ESPERATS A DESEMBRE DE 2017	RESULTATS OBTINGUTS A JUNY DE 2016
Nº de joves derivats		450 joves
Nº de joves que han finalitzat el procés d'orientació. ⁹	270 joves	250 joves
% mitjana d'assistència	85%	75%
Nº de joves que han passat per execució. ¹⁰	270 joves	180 joves
Nº de joves que s'han inscrit a la PAGM. ¹¹	94 joves	40 joves
Nº de joves que superen l'examen d'ingrés a CFGM. ¹²	40%	47,5% (respecte els que s'han presentat a la prova de 2016)
Nº de persones inserides en el mercat de treball	121 joves	<i>Degut a les fases inicials amb les quals es troba el projecte no disposem d'informació relativa en aquest indicador</i>

Font: Elaboració pròpia a partir de les eines de gestió i control del projecte PASSWORK (Equip de Direcció).

Sense entrar a analitzar cada un dels indicadors que es reflecteixen a la taula anterior, es farà esment en aquells que considerem més clau. En aquest sentit, val la pena assenyalar que el ritme de derivacions ha estat constant des de l'arrencada del projecte, fet que ens confirma que el treball en xarxa amb els principals agents derivadors està funcionant correctament. Atribuïm el resultat a la comunicació eficaç que s'ha anat fent de PASSWORK i la confiança que transmet la proposta pedagògica dissenyada. Entre les principals organitzacions derivants destaquem: el programa *Impulsors*¹³ del propi SOC amb l'Ajuntament de Barcelona i diferents ajuntaments de la comarca del Barcelonès, entitats del sistema de protecció de menors, instituts públics de Barcelona i Barcelonès, Serveis Socials i EAIA,¹⁴ serveis de justícia juvenil, altres entitats socials especialitzades en el treball amb joves en risc, ... i cada cop més arriben joves per iniciativa pròpia, senyal que està esdevenint un recurs conegut i normalitzat dins el territori.

La població atesa majoritàriament es situa en una edat entre els 16 i els 19 anys (60% del total) i predominen els i les joves sense la titulació en ESO (pròxim al 70%). La resta com a

9 Joves que han passat per la fase d'acollida i orientació del projecte i disposen d'un pla de millora professional i vital definit.

10 Relatiu a joves que estan ja en fase de formació i executant el seu pla de millora professional i vital.

11 Prova d'Accés a Cicles Formatius de Grau Mig.

12 Cicles Formatius de Grau Mig.

13 Es tracta d'un projecte estès a tota Catalunya en col·laboració amb les entitats locals (ajuntaments) per donar a conèixer el programa operatiu de Garantia Juvenil, ajudant els joves en el procés d'inscripció i orientant i assessorant perquè accedeixin als projectes i recursos més idonis en funció de les necessitats detectades i demandes expressades. Per a més informació vegeu: <https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/>

14 Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència.



màxim disposen dels estudis secundaris obligatoris finalitzats però no tenen acreditat cap cicle formatiu de grau mig i encara menys un batxillerat.

Un altre indicador interessant a comentar són els joves que després d'haver passat per un procés d'orientació de varies setmanes on han pogut fer una autoexploració de les seves competències transversals i conèixer de manera superficial ocupacions d'interès, passen a iniciar una formació de caràcter integral. En 5 mesos s'han engegat fins a 12 grups o itineraris formatius pels quals han arribat a passar 180 joves, la majoria dels quals segueixen desenvolupant accions del seu pla de millora. Un dels reptes del projecte serà donar continuïtat als processos engegats per i per les participants més enllà de les primeres accions amb l'afany d'acabar tenint impacte positiu en la seva ocupabilitat.

En definitiva, tenim clar que l'assoliment dels objectius passa per un recorregut de mitja i llarga distància¹⁵ i amb aquesta perspectiva hem de llegir els petits èxits i també els fracassos puntuals. Tanmateix tenim un compromís amb els i les joves del projecte per oferir "noves oportunitats" en la construcció del seu projecte personal i professional.

Referències consultades:

- CC.OO Educació (2013). *Informe sobre la Formació Professional (FP)*. Barcelona: CCOO. Recuperat el 9 de maig de 2016 a: http://www.ccoo.cat/pdf_documents/2015/Dossier_de_prensa_FP_13febrer2015.pdf
- Colomer, M. (2013). *Eina per a la Identificació de la competència social*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Colomer, M. (2015). *Joves Ni-Ni*. La Bruixola, Punt de Trobada de la Xarxa d'Orientació Pública de Catalunya.
- Colomer, M. & Col. (2008). *Proposta metodològica d'inserció laboral per a joves*. Barcelona: ECAS, Entitats Catalanes d'Acció Social.
- Colomer, M. & Col. (2011). *PAMO, projecte de prospecció empresarial del Baix Llobregat*. Barcelona: PEI Jove – Departament d'Empresa i Ocupació.

¹⁵ Entenem per mig i llarg recorregut joves que fan entre 6 mesos i un any i mig de formació en competències tècniques, bàsiques i transversals.

- Consell de la Joventut de Barcelona (2014). *Informe estat de la joventut 2014*. Barcelona.
- Daigre Blanco, C., Ramos-Quiroga, J. A., Casas, M., & Roncero, C. (2014). *Relación entre los trastornos por uso de sustancias y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos*. Barcelona, UAB. Departament de Psiquiatria i de medicina legal. Recuperat el 10 de maig de 2016 a: <http://ddd.uab.cat/record/127473?ln=ca>
- De la Garza Toledo, E. (2006). *Del concepto ampliado de trabajo al sujeto laboral ampliado. Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Editorial Anthropos.
- De los Santos, P. J., Rueda, P. O., & Romero, A. P. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación* 2015, v 51, pàgs. 211-224. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ECAS (2014). *Monogràfic joves – Informe INSOCAT per a la millora de l'acció social. Indicadors socials a Catalunya en relació al context estatal i europeu*. Barcelona. INSOCAT. Recuperat el 10 de maig de 2016 a: <http://acciosocial.org/que-fem/informes-i-publicacions/insocat-informe-dindicadors-socials/>
- FEDAIA (2012). *Informe FEDAIA, fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona. *Colección Estudios Sociales*, núm. 29. Recuperat el 9 de maig de 2016 a: <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20Oescolar%20en%20Esp.pdf>
- Fuentes, A. (2016). Las autonomías gastan solo el 12% del fondo europeo contra el paro juvenil. *El Periódico*. 27 de març de 2016.
- IDESCAT (2015). *Informe sobre atur registrat per sexe i grups d'edat*. Recuperat a 29 d'abril de 2016 a: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=0607&lang=es&dt=201512&x=11&y=8>
- Machperson, A. (2014). Vall d'Hebron detecta algun trastorno de aprendizaje en más del 20% de los escolares. *La Vanguardia*. 17 de maig de 2014. Recuperat el 9 de maig de 2016 a: <http://www.lavanguardia.com/vida/20140517/54408008382/vall-d-hebron-trastorno-aprendizaje-escolares.html>
- Malo & Cueto (2014). El bloqueo de los jóvenes en España: Del bloqueo en la entrada del mercado de trabajo a los Programas de Garantía Juvenil. *MPRA, Paper (Revista en línia)*, núm. N° 59473. Recuperat el 9 de maig de 2016 a: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/59473/>
- Munera, I. (2016). Profesiones que desaparecen y otras que son el futuro pero aún no existen. *El Mundo*. 30 de gener de 2016.
- Observatori d'Empresa i Ocupació (2016). *Indicadors bàsics de producció, ocupació i atur*. Recuperat el 10 de maig de 2016 a: http://observatoriempresaiocupacio.gencat.cat/ca/obs_ambits_tematicos/obs_mercat_de_treball/obs_poblacio_activa_ocupacio_i_atur/
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). *Programa Operativo Empleo Juvenil*. Madrid. Recuperat el 10 de maig de 2016 a: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/Programa_Operativo_Empleo_Juvenil.pdf



- SOC. (2014). *Bases per a l'estratègia d'ocupació juvenil a Catalunya, Garantia Juvenil 2014- 2020*. Consell de Direcció del SOC. Recuperat el 9 de maig de 2016 a: http://garantiajuvenil.gencat.cat/web/.content/documents/GARANTIA_JUVENIL.pdf
- Rocha Sánchez, F. (2012). El desempleo juvenil en España, situaciones y recomendaciones políticas *Colección Informes - Fundación 1º de Mayo (CCOO)*, núm. 50. Madrid: CCOO.
- Valiente, O., Zancajo, A. i Tarrío, A. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya, una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Col·lecció polítiques, Fundació Jaume Bofill.



(Versión en castellano)

UNA MIRADA SOCIOEDUCATIVA A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPLEO PARA JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Daniel Sáez y Quetglas. *Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Pedagogía Social (GPS).*

58

Resumen

El artículo que se presenta gira en torno al ámbito de la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o vulnerabilidad de exclusión social. Pretende establecer una primera definición del grupo de incidencia y los factores de empleabilidad principales que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar políticas públicas y programas de intervención socioeducativos y de orientación laboral. También recoge el posicionamiento personal del autor respecto al principal programa que se ha puesto en marcha desde el Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC) para combatir el paro juvenil. Finalmente, y a modo de ejemplo, se presentan los rasgos principales de la propuesta técnica del proyecto PASSWORK, una iniciativa de carácter integral e innovadora que se desarrolla en el marco de la Garantía Juvenil en la ciudad de Barcelona y sobre la que aportaremos un primer análisis relativa al inicio de su despliegue.

Palabras clave: inserción laboral, jóvenes en riesgo o vulnerabilidad social, factores críticos de empleabilidad, abandono prematuro del sistema educativo, Garantía Juvenil, acompañamiento educativo.

Fecha de recepción: 15/06/2016

Fecha de aceptación: 29/06/2016



Introducción.

Cuando me animaron a escribir un artículo sobre jóvenes e inserción sociolaboral para la edición de mayo de la revista RES, Revista de Educación Social, reconozco que una de las primeras cosas en las que pensé fue en la idoneidad y la oportunidad del tema a tratar. Y lo es por dos razones principales, la primera tiene que ver con los elevados índices de paro que se venden arrastrando desde el inicio de la crisis económica y que no se han reducido en la medida deseable para dar respuesta a las expectativas de mucha gente joven. La segunda razón responde a la iniciativa que ha tenido el Servicio de Ocupación de Cataluña y el Gobierno de la Generalitat para diseñar, aprobar y desplegar con la ayuda de entidades sociales, administraciones locales y empresa privada, un paquete amplio de políticas activas dirigidas a combatir el paro que afecta a este segmento de población.

Hecha la mención al acierto por el tema elegido, me gustaría empezar acotando la cuestión objeto de análisis.

¿Qué entendemos por inserción laboral?

De entrada separamos los dos conceptos, inserción y laboral. Respecto al primero, desde mi punto de vista, "inserción" es el proceso que hace una persona para incorporarse al mercado de trabajo. Cuando existen personas que no consiguen o no pueden hacer este proceso por sí mismas es cuando hay que activar políticas que acompañen este camino desde la orientación, la formación y la intermediación laboral. Se trata de políticas activas que impulsen las administraciones públicas competentes, en nuestro caso principalmente el Servicio de Ocupación de Cataluña (en adelante SOC), y las implementan entidades del tercer sector, promociones económicas municipales y cada vez más organizaciones con ánimo de lucro.

En cuanto al segundo concepto, "laboral", el acento debemos poner en las empresas, en el funcionamiento del mercado de trabajo. Necesitamos saber en tiempo real y en cada territorio cuáles son las ocupaciones en alza y cuáles en recesión, cuál es la normativa legal que regula las relaciones laborales, conocer las competencias más valoradas, las vías de acceso a la empresa y cómo se están haciendo los procesos de selección o reclutamiento, entre otras muchas cuestiones.

Uno y otro concepto van de la mano, necesitan estar conectados y comunicados a través de mecanismos ágiles, eficaces, eficientes e innovadores. Si hay un rasgo que caracteriza la sociedad de nuestro tiempo y sobre el que existe consenso entre el mundo de la empresa y el mundo académico, este es el vivir un escenario de cambio. No nos movemos en estructuras estables, el conocimiento práctico se modifica con rapidez, los avances tecnológicos y la digitalización de la vida cotidiana marcan la tendencia hacia una sociedad donde está en duda el mismo concepto del trabajo tal como se ha entendido desde la revolución industrial, pasando por la sociedad de producción y hasta llegar a una



sociedad de consumo. Y es que cada vez es más habitual cobrar por el trabajo realizado y los resultados obtenidos y no por las horas de permanencia en una determinada organización, las fronteras entre el mundo físico (permanencia en un puesto de trabajo) y el mundo virtual definitivamente se están eliminando y eso también tiene efectos en las organizaciones (de la Garza Toledo, E. 2009). Hoy sin moverte de casa puedes desarrollar diferentes tareas para diferentes clientes o empresas. Y así podríamos seguir durante 10 páginas más señalando los cambios que se han producido y los que aún han de producir en el funcionamiento del mercado de trabajo. Todos estos cambios de escenario demandan un sistema educativo y formativo mucho más ágil y flexible y unas políticas activas tan o más conectadas con la empresa y con el uso de modelos didácticos centrados en el desarrollo de competencias profesionales.

Siguiendo con esta línea argumental, las informaciones que nos llegan desde todos los frentes hacen pensar que las transformaciones de los próximos 10 o 15 años todavía serán mucho más profundas. Cada vez se habla más de la desaparición progresiva de puestos de trabajo poco cualificados que con la automatización y digitalización de procesos, la incursión de la robótica, la gestión de servicios mediante internet, etc. pueden transformar o hacer desaparecer muchos de los perfiles profesionales que conocemos y forman parte de nuestro cotidiano: camarero/a de habitaciones, vendedor, cajeros/as de supermercado, conductores de transporte público, operarios de producción, trabajadores del sector servicios, trabajadores del hogar, etc. Por el contrario, también sabemos que harán falta perfiles profesionales nuevos para gestionar esta revolución. Con un añadido, todos estos perfiles serán de media y alta cualificación (Munera, 2016).

Es evidente que los cambios no se producirán de un día para otro, y que durante un tiempo será necesario la pervivencia de perfiles profesionales de baja calificación, pero no prever el nuevo escenario y no hacer nada al respecto es seguramente una imprudencia que tendrá consecuencias graves.

En un país, Cataluña, donde un 19% de la población sigue en paro después de 8 años de crisis económica y un porcentaje muy elevado de estos no disponen de formación o cualificación técnica media o alta es previsible que muchas personas tengan dificultades de acceso y mantenimiento activo en el mercado de trabajo.

Entonces, otra pregunta que surge es: ¿siguen teniendo vigencia ciertas políticas activas de empleo actuales o incluso el formato de itinerarios de inserción lineales entorno a formaciones concretas y cerradas que hemos aplicado muchos de los dispositivos de orientación hasta ahora?

A continuación definiré cuál es el grupo de incidencia y en un punto posterior ya abordaré esta cuestión.



¿Sobre qué y qué jóvenes debemos hacer hincapié prioritariamente en estas políticas y acciones concretas?

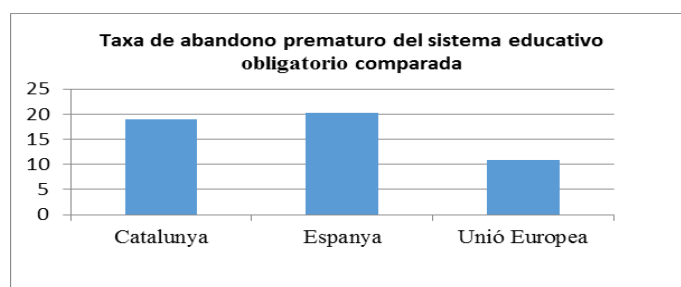
Con datos sobre paro registrado podemos observar un desempleo juvenil en el tramo de 16 a 24 años por encima del 30% (en contraste con un 12% de media en la UE) y del 60% si acotamos la franja de 16 a 19 años. Claramente Cataluña y España en su conjunto presentan una situación desfavorable para que un joven acceda y se consolide en el mercado de trabajo. Con todo, hay que hacer una serie de matices a esta afirmación. No todos los jóvenes se sitúan con las mismas condiciones de dificultad ni se encontrarán con las mismas oportunidades. Los datos indican que los jóvenes sin estudios suponen el 80% de los parados en el rango 16-19 y duplican a los jóvenes con formación técnica o universitaria en el rango 16- 24 (IDESCAT, 2015). Como explican Malo & Cueto (2014: 3):

"(...) Hay que tener en cuenta que aquellos trabajadores con más baja productividad (los menos cualificados) van a verse más afectados por una crisis, sean jóvenes o mayores. Al terminar una expansión son los primeros trabajadores de los que una empresa prescindirá. Por tanto quedan en el "margen" de ser contratados en el momento en el que la contratación comienza a caer. Así, los trabajadores de baja cualificación van a tender a sufrir más y por más tiempo los problemas asociados al desempleo".

En consecuencia tienen todas las papeletas de acceder más tarde a un trabajo que un / a joven que se ha formado en un sector profesional concreto y también tendrán muchas más dificultades para mantenerse en el caso de que la obtengan.

Por otra parte, Cataluña presenta unos datos de abandono prematuro del sistema educativo del 19% si ponemos la mirada sólo en los jóvenes que no han obtenido la titulación de la ESO en el último año, pero que está muy por encima del 25% si consideramos abandono escolar también aquellos jóvenes que sólo han obtenido la ESO y no disponen de ninguna formación profesional media o superior finalizada.¹

Gráfico 1: Datos comparativos del abandono prematuro entre Cataluña, la media del resto de España y la Unión Europea.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del ejercicio 2015 obtenidos a IDESCAT.

¹ "La baja graduación en la secundaria inferior (ESO y el elevado abandono en la secundaria superior (Ciclos Formativos y Bachillerato) son las principales causas de la baja calificación de la población joven en Cataluña" (Valiente & Col., 2014: 186).

El abandono prematuro del sistema educativo es un fenómeno multi causal y multidimensional que a menudo comienza en etapas iniciales de la enseñanza obligatoria y que se consolida durante la etapa de la ESO. En este sentido existen diferentes causas que nos pueden ayudar a situar este agujero negro: en primer lugar podemos hablar de factores sociales y de la incapacidad del propio sistema educativo para dar respuestas ajustadas a la multiplicidad de necesidades de los y las jóvenes. Se cuestiona así la igualdad de oportunidades real en función de la procedencia de clase, de la estimulación familiar y cultural del entorno más cercano e incluso de un cierto fracaso en las políticas de compensación educativa cuando existe el doble de abandono entre jóvenes de origen inmigrante respecto a jóvenes de origen nacional, entre otras muchas razones (Fernández & Col., 2010).

En contraposición, ya hay quien hace hincapié en otra dimensión, en una perspectiva médica o biológica. Desde este paradigma una de las principales razones que ayudan a explicar la inadaptación social en la adolescencia y juventud y por supuesto, el abandono prematuro de la escuela, es la falta de un diagnóstico de trastornos asociados al aprendizaje y el desarrollo en etapas iniciales de la escolarización y la ausencia de aplicación de un tratamiento adecuado durante toda la enseñanza obligatoria. Como consecuencias, algunos estudios preliminares señalan ya que los jóvenes afectados acaban presentando una mayor prevalencia en el consumo reiterado de drogas, en la aparición de comportamientos violentos y de agresividad hacia los otros, además de promover la construcción de personalidades inestables emocionalmente en la edad adulta. Este es el caso del estudio del Dr. Miquel Casas y su equipo que afirman que una cuarta parte del alumnado catalán presenta trastornos neuropsicológicos pero sólo un 10% dispone de diagnóstico (La Vanguardia, 2014). Bajo mi opinión, ninguna de las dos perspectivas explica por sí sola la realidad de los resultados en nuestro sistema educativo, pero complementadas entre sí, e incorporando el análisis crítico del sistema (la falta de recursos reales al modelo de escuela comprensiva, la deficiencia en el sistema de formación, selección y apoyo al profesorado, el predominio de metodologías tradicionales por encima de otras más activas, etc.) nos pueden ayudar a hacer una lectura multifactorial.

Sin embargo la crisis ha frenado la entrada de mano de obra poco cualificada en el mercado de trabajo y el efecto llamada que mucha población joven había tenido durante la década anterior (hasta el año 2008 aprox.) Ha dado paso a un incremento de los índices de permanencia en el sistema educativo postobligatoria y un incremento de la demanda de plazas en el sistema de formación profesional inicial.

"La matrícula se ha incrementado más del 30% desde el inicio de la crisis a los estudios profesionales (...). La crisis económica y el incremento del paro joven ha hecho que crezca la matrícula de los jóvenes mayores de 20 años a los CFGM (Ciclos Formativos de Grado Medio)". (Valiente & Col., 2014: 190).



A las dificultades expuestas de fracaso escolar e incremento del paro juvenil hay que añadir los cambios producidos en las vías de acceso al mercado de trabajo. Por un lado no podemos obviar el posicionamiento de la empresa en los procesos de reclutamiento. Según el *Informe Pamo (Proyecto de prospección empresarial del Baix Llobregat)*, (Colomer & Col, 2011), hoy ya no se apuesta por la figura del aprendiz como en otras épocas, se aspira a contratar personal que disponga de todas las competencias profesionales que se necesitan para desarrollarse con un nivel alto de ejecución- el puesto de trabajo concreto que se quiere cubrir. Destacando especialmente el dominio de determinadas competencias personales y relacionales que marcan la diferencia entre un trabajador / a mediocre, un buen trabajador o lo mejor posible. Sin duda la empresa quiere contratar lo mejor posible (aunque no siempre está dispuesta a ofrecerle unas condiciones de trabajo ajustadas a valor). Y por supuesto un joven de 16 a 19 años que busca trabajo pero no se ha formado y no puede demostrar que haya estado activo en un proceso para construir su proyecto profesional, simplemente es invisible, no es una opción en los procesos de reclutamiento.

El último elemento sobre el que reflexionar en este rápido y sintético análisis de la empleabilidad en población juvenil de riesgo, pasa en primer lugar para establecer el promedio de la edad de emancipación de Cataluña, que actualmente ronda los 30 años, casi 10 años por encima de la media de la UE. Dos factores son claves a la hora de entender las causas de este retraso: las dificultades económicas de acceso a una vivienda de alquiler o de compra y las dificultades de acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo en condiciones dignas. Sobre este último punto, a los datos de paro juvenil ya mencionadas hay que añadir que casi el 90% de la contratación ajena durante el 2015 ha sido temporal, en muchos casos con contratos parciales y por horas. Sin embargo, muchos jóvenes que tienen un contexto familiar desfavorable, que han pasado por el sistema de protección de menores o por el sistema de justicia juvenil se encuentran abocados a un proceso de emancipación forzada muy por debajo del promedio del resto de jóvenes catalanes.

Atando cabos: si decimos que el mercado de trabajo descarta jóvenes poco formados, que el futuro pasa por una mayor cualificación técnica y la adquisición de competencias personales y sociales clave, que las condiciones de trabajo son cada vez más inestables y pueden ser precarias habiendo de aprender a convivir con esta realidad, que de otro modo el acceso a la vivienda y la emancipación es compleja y depende mucho de la retribución y estabilidad laboral, y en última instancia, el abandono prematuro es un indicador de pronóstico bastante claro respecto a la empleabilidad de la población joven en edad de trabajar, ya tenemos quizás los ingredientes para elaborar un retrato general de por qué el/la joven debería ser el principal destinatario a la hora de hablar de unas buenas políticas activas y de mejores programas y proyectos ajustados a sus necesidades y dificultades, pero también a sus posibilidad y oportunidades.



Para ser más completo en este perfil, faltaría ubicar la etapa vital para la que pasa un/una joven en transición de la adolescencia a la adultez. Al referirnos a esta etapa lo hacemos desde un constructo social y cultural concreto. Así, la referencia de nuestro contexto es la de una sociedad posmoderna y capitalista caracterizada, entre otros aspectos por el individualismo, el consumismo y el abandono de una moral tradicional sin que necesariamente la hayamos sustituido por otro código de convivencia normativo (Colomer, 2013).

Obviar este contexto cuando hacemos una aproximación de los jóvenes del siglo XXI sería un error, ya que incide en su proceso de maduración y construcción de la identidad. Normalmente la visión que se tiene de la adolescencia presenta más connotaciones negativas que positivas, se dice que

... Los chicos y las chicas están en permanente estado de rebeldía, en contra sistemáticamente de los adultos que actúan como referentes, que no saben qué quieren, movidos por impulsos al margen de la reflexión. Es una visión reducida que enfatiza los aspectos negativos y no reconoce todos aquellos otros aspectos que caracterizan a los adolescentes a partir de los 16 años y que hacen referencia a todo su potencial. (Colomer, 2013: 2)

En absoluta consonancia con esta afirmación y con la idea de presentar al adolescente como una persona con capacidad, competencias y actitudes positivas, a continuación se listan una serie de elementos que también podemos asociar en esta etapa vital:

- Un funcionamiento con mayor independencia y autonomía.
- Un sentido de identidad propia más clara y cohesionada.
- Con capacidad para examinar las experiencias internas y habilidades para pensar con las consecuencias de las propias ideas.
- Uso de pensamiento abstracto y capacidad de formular hipótesis de razonamiento deductivo.
- Entrenamiento en la toma de decisiones especialmente en cuestiones operativas y de la vida cotidiana.
- Aumento de la capacidad para posponer la gratificación o la satisfacción personal.
- Aumento de la capacidad de preocupación hacia los demás. Creación de vínculos de amistad.
- Mantenimiento de la importancia del grupo de iguales, al que otorga un lugar adecuado entre sus otros intereses". (Colomer, 2013: 13)

La lista continúa y es considerable. Sin duda, no es una fotografía que podamos estandarizar. Precisamente cuando hablamos de jóvenes con muchos factores de riesgo, la tendencia es a pensar en negativo, en todos los comportamientos que molestan el adulto y afectan la buena convivencia. Sin embargo tendremos que conocer y reconocer en el joven todos los elementos de competencia positivos que ya lleva y los que le son propios para proceso madurativo porque representan una oportunidad para trabajar el crecimiento y la recuperación personal desde la orientación y la inserción con una perspectiva educativa.



Después de definir el "qué" y el "quien" ahora pondremos el foco de atención sobre los diferentes "cómo". Siguiendo con la misma lógica interrogativa, me cuestiono:

¿Cómo deberían ser las políticas activas dirigidas a la mejora de la empleabilidad de estas personas?

De entrada, deberían ser integrales en su enfoque. Esto significa atender todas las fases del proceso de construcción de un proyecto profesional sin dejar de lado la necesidad de construirse como personas más allá de alcanzar un objetivo laboral. Partiendo de esta base hay un planteamiento interdepartamental en el diseño, coordinación y ejecución de una política activa dirigida a jóvenes con muchos factores de riesgo sociales y personales asociados (empleo, enseñanza, bienestar social y salud). Cabe decir que por primera vez se están produciendo movimientos interesantes en este sentido.²

Por otra parte, el enfoque metodológico es clave en la definición de propuestas técnicas que realmente busquen algún impacto real en el/la joven. Por este motivo, mi apuesta incluiría el diseño de programas plurianuales, es decir dos años como mínimo y la posibilidad de continuidad en aquellas iniciativas que presenten resultados claramente positivos, la figura del tutor/a referente desarrollando una función de acompañamiento educativo personalizado a lo largo de todo el proceso, la flexibilidad a la hora de programar acciones formativas, disponiendo de un calendario abierto y un menú amplio de posibilidades para trabajar las áreas de mejora de los jóvenes en el momento en el que las necesiten, la incorporación de la empresa y otros agentes sociales desarrollando una función educativa y de apoyo al acompañamiento, mediante el *mentoraje*, el voluntariado corporativo y otras expresiones de colaboración entre el mundo de la empresa y el mundo social con la articulación de políticas públicas por medio.

A todo ello, le añadiría todavía algunos aspectos relevantes para adobarlo bien. En primer lugar, desde la mejora de los procesos de orientación vocacional y laboral, con una fase inicial y experimental que debería comenzar en los propios centros educativos e institutos, y que enlazaría con los proyectos concretos que administraciones locales y entidades sociales estuvieran desplegando bajo la lógica de programas de orientación, formación e inserción. Para que una propuesta así funcione es clave que la mayoría de profesionales y servicios que tienen la función de orientar entiendan lo mismo, compartan uno o más de un modelo para ayudar a los jóvenes en la definición y ejecución de su proyecto profesional. A modo de ejemplo, desde el tercer sector, a través de la plataforma de segundo nivel ECAS (Entidades Catalanas de Acción Social), llevamos años construyendo y compartiendo una propuesta metodológica de orientación, acotada específicamente a jóvenes con alta vulnerabilidad.

2 El programa de Nuevas Oportunidades puede convertirse en una experiencia piloto.



En segundo lugar, existe una preocupación razonable para asegurar que los recursos que se invierten en políticas de empleo tengan unos resultados elevados, casi con porcentajes por encima del 50% respecto a inserciones contabilizadas al finalizar las acciones. Pese a entender y compartir la responsabilidad de lo que supone gestionar recursos públicos, soy de la opinión, que los objetivos se deben construir en diálogo con la realidad. Trabajar con estos jóvenes supone a menudo poner más énfasis en la recuperación de la persona que no facilitar su incorporación al trabajo, de hecho esta última es consecuencia de lo anterior. Dicho de otro modo, no podemos pedirle a los profesionales del sector social que en poco tiempo, con mucha presión y recursos limitados, logren el milagro, con la penalización, normalmente económica, sino se obtienen los resultados previstos. Ni el sistema educativo ni el sistema de protección social han sido capaces antes de dar una respuesta eficaz, pero en cambio le pedimos a las entidades que implementen proyectos de acompañamiento a la inserción pensando en un impacto elevado en el apartado final de los resultados, cuando la llave definitivamente está en lo que se hace durante el proceso educativo y de orientación. Con este argumento no quiero justificar que no se hayan de establecer objetivos claros, y esperar resultados ambiciosos, todo lo contrario, el ejercicio de responsabilidad y transparencia debe ser muy importante por parte de las entidades sociales y la administración.

En cualquier caso se pone de manifiesto que las políticas públicas de empleo durante mucho tiempo se han edificado desde el desconocimiento del colectivo, de sus necesidades y de las exigencias reales del mercado de trabajo.

Pero hoy tenemos una oportunidad única para empezar a caminar en una dirección diferente. Dejémosle situar los precedentes más inmediatos: el año 2014 desde la UE impulsa la *Iniciativa de Empleo Juvenil* con el objetivo de combatir las elevadas tasas de desempleo y la falta de oportunidades que afectan a los jóvenes, especialmente en países de la "periferia". En 2015 España adapta esta línea de financiación estratégica definiendo el Plan Nacional de Garantía Juvenil. Y finalmente también en el año 2015 el SOC lanza un Plan Operativo (en adelante POGJ) pensado para ejecutarlo en diferentes fases, desde 2015 hasta 2017 y 2018- 2020. Este Plan incluye un paquete amplio de programas que se dirigen a cualquier joven en situación de desempleo e inactividad, en el tramo de edad de los 16 a los 29 años. En resumen, incorpora tres líneas de acción principales: la primera impulsa proyectos que ofrecen sólo acciones de mejora de la empleabilidad, la segunda proyectos centrados sólo con acciones de intermediación e inserción y la tercera proyectos que combinan ambas líneas y además incorporan la orientación, con un enfoque de la intervención mucho más integral.

Cabe decir que el despliegue a nivel estatal ha sido muy desigual y en general se puede afirmar que ha arrancado con mucha lentitud. Según información publicada en *El Periódico de Cataluña*, de 15 de marzo de 2016 (citando fuentes del Ministerio de Empleo y Seguridad Social) sólo se ha gastado un



12% del presupuesto asignado para 2015, siendo Cataluña la cuarta región con más gasto (Fuentes, 2016). Las causas de este desajuste son diversas según cada región: seguramente han influido el complejo sistema de inscripción de los jóvenes mediante una plataforma única y centralizada desde Madrid, la desconfianza de los gobiernos autonómicos a la hora de avanzar financiación y poner en marcha programas con un costo de inversión tan elevado y la dificultad para articular programas y proyectos cuando no se dispone de una red formada por agentes y entidades sociales, centros formativos y empresas con experiencia en el colectivo y conocimiento en el territorio, que puedan ponerse a actuar coordinadamente con rapidez.

Con mayor o menor acierto el SOC ha tenido la valentía y la responsabilidad para no dejar pasar esta oportunidad e intentar dar respuesta a los jóvenes de nuestro país. Y cuando menos, este reconocimiento se lo merece y lo tiene por mi parte. Sobre todo si tenemos en cuenta que durante los años duros de la crisis económica (2012 y 2013) hubo recortes muy importantes que afectaron a las políticas activas, en concreto a las dirigidas a jóvenes, en un momento en que este colectivo necesitaba acompañamiento y sostenimiento. Ahora no podíamos dejar pasar la posibilidad de invertir en la orientación, la formación y la inserción de una parte tan sensible de la población.

Desde todas las actuaciones que se están desplegando en el marco del POGJ la más relevante para los intereses de los jóvenes que hemos definido anteriormente en el grupo de incidencia, es la línea de *Nuevas Oportunidades*. Se trata de una iniciativa experimental que recoge algunas de las demandas históricas que las entidades expertas en la intervención socioeducativa y en metodologías de inserción con este colectivo venimos demandando desde hace mucho tiempo: pivotar la propuesta educativa a partir de metodologías de acompañamiento subjetivo, permitir itinerarios de medio y largo recorrido, asegurar el paso por un proceso de orientación sistemático previo al inicio de un itinerario formativo, asegurar unas ratios de intervención equilibradas,³ incorporar la empresa y otras organizaciones de la entorno en los procesos de orientación y de formación, definir un proyecto profesional y personal que el joven considere propio, lo identifique y sea capaz de defenderlo.

Desplegar una propuesta en el marco de esta línea de programa no es cosa fácil, las entidades que nos hemos implicado a fondo tenemos un reto mayúsculo por delante y lo sabemos. De momento nos puede la ilusión y la responsabilidad para hacer algo distinto, buscando siempre un impacto cualitativo sobre este colectivo. En todo proyecto experimental se corre el riesgo de caminar por terrenos desconocidos, de encontrarse con obstáculos imprevistos y de invertir muchas horas y muchos esfuerzos por poner unos cimientos sólidos al inicio, y este programa no es una excepción. El tiempo, el trabajo de implementación en cada proyecto de Nuevas Oportunidades y la capacidad de respuesta

3 El programa se divide territorialmente en 8 lotes dirigidos para atender a 270 jóvenes en cada uno de los 8 territorios, con ratios de intervención 1/15 como media recomendable.



colectiva (incluyendo el SOC como agente promotor pero también como aliado en este proceso) ante las dificultades inherentes a la acción nos dirán si somos capaces de obtener un modelo válido, eficaz y eficiente para dar respuesta a los jóvenes con más riesgo de caer en la exclusión social y laboral.

¿Cómo pasar de las líneas generales de un programa experimental en una propuesta de intervención concreta? La iniciativa del proyecto PASSWORK.

Hemos dejado para la parte final del artículo la presentación de una propuesta concreta que se enmarca en las líneas metodológicas enunciadas en el apartado anterior. Se trata de un proyecto que ha iniciado su andadura en enero de 2015 y se desarrollará a lo largo de casi dos años de actividad. Para estructurar y hacer más comprensible su presentación seguiremos el orden siguiente: antecedentes, objetivos generales, principales líneas de actuación y un avance de los primeros resultados.

Antecedentes.

Respecto a este punto identificamos 3 situaciones que han dado pie al nacimiento de este proyecto:

- a) Las elevadas tasas de paro juvenil en Cataluña, concentradas en la franja de edad 16- 24 y especialmente 16-19, asociadas principalmente a jóvenes con bajo nivel de cualificación y abandono prematuro del sistema educativo.
- b) La iniciativa del Servicio de Ocupación de Cataluña de poner en marcha un programa piloto, en el marco de la Garantía Juvenil, dirigida a los jóvenes que se encuentran más lejos del mercado de trabajo (la línea de Nuevas Oportunidades para los Jóvenes).
- c) Respecto al liderazgo de PASSWORK,⁴ indicar que es el resultado de la unión estratégica de dos organizaciones sociales, Fundación Adsis,⁵ y Fundación Éxit,⁶ que comparten una larga trayectoria de apoyo a la inserción sociolaboral de jóvenes en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Barcelona. En la experiencia con el colectivo hay que sumar la coincidencia en el modelo metodológico que aplican a todos sus proyectos de intervención: la empleabilidad por competencias. Además, ambas organizaciones se complementan perfectamente, ya que mientras una se ha dedicado al acompañamiento y la acción tutorial con los y las jóvenes (Fundación Adsis), la otra ha contribuido generando proyectos con valor añadido, implicando empresas en los procesos de orientación y formación a través de acciones de voluntariado corporativo, mentoraje y coaching. La idea de esta

4 Para ampliar información pueden visitar la página web del proyecto: <http://www.projectepasswork.org/>

5 Para ampliar información sobre los proyectos de la Fundación visitar la web de la organización: <https://www.fundacionadsis.org/es>

6 Para ampliar información sobre los proyectos de la Fundación visitar la web de la organización: <https://www.fundacionexit.org/>



unión es básicamente aprovechar nuestras fortalezas para experimentar con nuevas metodologías y generar un modelo de trabajo con el colectivo de jóvenes diana.

Objetivos.

La propuesta técnica pelota sobre 3 objetivos generales, dos dirigidos a los y las jóvenes participantes y un enfocado en la parte metodológica:

- Facilitar y promover el retorno al sistema educativo postobligatoria de jóvenes en situación de riesgo y o vulnerabilidad social.
- Mejorar la empleabilidad, facilitar la inserción laboral y la consolidación en el mercado de trabajo de jóvenes con baja cualificación profesional y poca experiencia laboral.
- Experimentar e identificar un modelo eficaz de intervención con el *colectivo diana* que permita que sea replicable y transferible a otros contextos.

Líneas generales.

Dicho esto, las líneas generales sobre las que pilota la propuesta técnica son las siguientes:

- a) Un fase de orientación sistematizada en diferentes acciones centradas en la definición de un proyecto profesional a partir de una doble exploración: la identificación de las propias capacidades, habilidades y destrezas personales y sociales y el conocimiento de perfiles de empleo determinados a partir de los intereses y motivaciones previamente expresados por los y las jóvenes.
- b) Una oferta en formación profesional certificada muy diversa partiendo de centros formativos homologados. El planteamiento es que los y las jóvenes aprendan a moverse por la ciudad y utilicen diferentes recursos para alcanzar los objetivos establecidos en su plan de mejora. La oferta formativa se caracteriza por ser flexible en su organización y gradual en sus posibilidades. Es decir, se puede pasar de un nivel inicial a uno de mayor especialización e incluso de una formación ocupacional a una formación reglada, según los itinerarios múltiples que puedan trazar joven y tutor a lo largo del proyecto (con una extensión máxima que puede llegar a ser de 20 meses en algunos casos).
- c) La incorporación de la empresa como agente educativo, realizando funciones de acompañamiento puntuales a los jóvenes en diferentes momentos. Estos soportes siempre estarán supervisados por los educadores sociales referentes del proyecto pero pensamos que reforzarán los mensajes continuos del equipo educativo para el sostenimiento del proceso de los jóvenes. Identificamos acciones de mentoraje en la fase inicial de exploración, cuando todavía no se ha decidido el objetivo laboral (sesiones corporativas, visitas a empresa, profesionales a mano, acciones de shadowing...), durante el proceso formativo (clarificar funciones y tareas, familiarizarse con el perfil, prácticas formativas,



formaciones a medida...) y durante el proceso de búsqueda de empleo (participaciones speed dating,⁷ entrevistas tribunal, acciones de tutoría en el diseño del plan de búsqueda de trabajo y acciones de networking).

d) El desarrollo de espacios educativos que faciliten el entrenamiento y mejora de competencias personales y sociales. En PASSWORK hemos definido principalmente 4 espacios de actividad: un espacio multideportivo, un espacio artístico y expresivo, un espacio audiovisual y finalmente un espacio de desarrollo de competencias. Este último supone realizar monográficos una vez al mes sobre una competencia determinada, por ejemplo, la comunicación e identificar estrategias de aplicación para la mejora de elementos concretos, como la escucha activa, la comunicación estructurada o el uso adecuado del tono de voz, por citar algunos. La idea es poder aplicar al resto de espacios transversales todo lo que se aprenda en estos monográficos.

e) La activación de acciones de segunda oportunidad educativa. En sintonía con uno de los objetivos clave del proyecto, facilitar el retorno al sistema educativo, específicamente en el sistema de formación profesional reglada, hemos previsto una oferta formativa que combina la formación técnica con alguna especialidad de interés con la adquisición y mejora de competencias básicas orientadas a la superación de la prueba de acceso a grado medio. Esta oferta incluye el formato de Programas de Formación e Inserción (PFIS, a través de la certificación del Departamento de Enseñanza) y Certificados de Profesionalidad (a través del SOC). La finalidad no sólo es proporcionar los apoyos necesarios a los y las jóvenes para que alcancen el objetivo de acceso a una formación más larga y de mayor reconocimiento, sino también acompañar y sostener su proceso una vez haya accedido, mediante la acción tutorial y acciones de refuerzo educativo en su caso.

f) Nos proponemos igualmente trabajar el proyecto vital del joven a partir del plan de acción tutorial y de una serie de módulos que tienen por objetivo ampliar la visión de que el/la joven tiene respecto a su entorno (visitas a entidades donde se hace acción social a personas con necesidades específicas, espacios de ocio y educación no formal partiendo de los intereses de los propios jóvenes, cápsulas formativas de gestión funcional, economía de la vida cotidiana...). Pero también hemos previsto acciones pensadas para entrenar habilidades y comportamientos específicos que permitirán mejorar su posicionamiento vital. Aquí hablamos de organizar espacios de mentoraje en inglés o implicarlos en voluntariado apoyando en el plan de mejora de otros jóvenes en fases de formación más iniciales.

⁷ Hace referencia a sesiones grupales en las que el/ la joven debe presentar en 3 minutos su candidatura ante profesionales de recursos humanos de diferentes empresas. Una vez finalizada la ronda de entrevistas cortas se hace un retorno en grupo por parte de los expertos en selección para dar pautas de mejora a los participantes y valorar los puntos fuertes detectados.



Avance de los primeros resultados:

Llevamos 5 meses desde que PASSWORK inició su singladura. Estamos todavía lejos de tener consolidadas todas y cada una de las líneas de acción mencionadas. Ya hemos puesto los cimientos para construir "el edificio", y vamos a buen ritmo con las "paredes maestras".

En la tabla 1 que presentamos a continuación se pueden observar algunos de los indicadores de proceso y de impacto sobre los que ya tenemos los primeros datos.

Tabla 1: Resumen del resultado respecto a los principales indicadores tanto de proceso como de impacto del Proyecto PASSWORK a 30 de junio de 2016.

INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS EN DICIEMBRE DE 2017	RESULTADOS OBTENIDOS EN JUNIO DE 2016
Nº de jóvenes derivados		450 jóvenes
Nº de jóvenes que han finalizado el proceso de orientación. ⁸	270 jóvenes	250 jóvenes
% media de asistencia	85%	75%
Nº de jóvenes que han pasado por ejecución. ⁹	270 jóvenes	180 jóvenes
Nº de jóvenes que se han inscrito a la PAGM. ¹⁰	94 jóvenes	40 jóvenes
Nº de jóvenes que superan el examen de ingreso a CFGM. ¹¹	40%	47,5% (respecto a los que se han presentado a la prueba de 2016)
Nº de personas insertadas en el mercado de trabajo	121 jóvenes	<i>Debido a las fase inicial en la que está el proyecto no se dispone de información relativa en este indicador</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de las herramientas de gestión y control del proyecto PASSWORK (Equipo de Dirección).

Sin entrar a analizar cada uno de los indicadores que se reflejan en la tabla anterior, se hará mención en aquellos que consideramos más clave. En este sentido, vale la pena señalar que el ritmo de derivaciones ha sido constante desde el arranque del proyecto, lo que nos confirma que el trabajo en red con los principales agentes derivadores está funcionando correctamente. Atribuimos el resultado en la comunicación eficaz que se ha ido haciendo de PASSWORK y la confianza que transmite la propuesta pedagógica diseñada. Entre las principales organizaciones derivantes destacamos: el

8 Jóvenes que han pasado por la fase de acogida y orientación del proyecto y disponen de un plan de mejora profesional y vital definido.

9 Relativo a jóvenes que están ya en fase de formación y ejecutando su plan de mejora profesional y vital.

10 Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio.

11 Ciclos Formativos de Grado Medio.



programa *Impulsors*,¹² del propio SOC con el Ayuntamiento de Barcelona y diferentes ayuntamientos de la comarca del Barcelonés, entidades del sistema de protección de menores, institutos públicos de Barcelona y Barcelonès, Servicios Sociales y EAIA,¹³ servicios de justicia juvenil, otras entidades sociales especializadas en el trabajo con jóvenes en riesgo, ... y cada vez más llegan jóvenes por iniciativa propia, señal que está convirtiéndose en un recurso conocido y normalizado dentro del territorio.

La población atendida mayoritariamente se sitúa en una edad entre los 16 y los 19 años (60% del total) y predominan los jóvenes sin la titulación en ESO (cerca del 70%). El resto como máximo disponen de los estudios secundarios obligatorios finalizados pero no tienen acreditado ningún ciclo formativo de grado medio y todavía menos un bachillerato.

Otro indicador interesante a comentar son los jóvenes que después de haber pasado por un proceso de orientación de varias semanas donde han podido hacer una autoexploración de sus competencias transversales y conocer de manera superficial ocupaciones de interés, pasan a iniciar una formación de carácter integral. En 5 meses se han puesto en marcha hasta 12 grupos o itinerarios formativos para los que han llegado a pasar 180 jóvenes, la mayoría de los cuales siguen desarrollando acciones de su plan de mejora. Uno de los retos del proyecto será dar continuidad a través del acompañamiento educativo y tutorial a los procesos iniciados de medio y largo recorrido¹⁴ por y para las participantes más allá de las primeras acciones con el afán de acabar teniendo impacto positivo en su empleabilidad.

En definitiva, tenemos claro que el logro de los objetivos pasa por un recorrido de media y larga distancia y con esta perspectiva hemos de leer los pequeños éxitos y también los fracasos puntuales. Sin embargo tenemos un compromiso con los jóvenes del proyecto para ofrecer "nuevas oportunidades" en la construcción de su proyecto personal y profesional.

Referencias consultadas:

CC.OO Educació (2013). *Informe sobre la Formació Professional (FP)*. Barcelona: CCOO. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: http://www.ccoo.cat/pdf_documents/2015/Dossier_de_prensa_FP_13febrer2015.pdf

Colomer, M. (2013). *Eina per a la Identificació de la competència social*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

12 Se trata de un proyecto extendido a toda Cataluña en colaboración con las entidades locales (ayuntamientos) para dar a conocer el programa operativo de Garantía Juvenil, ayudando a los jóvenes en el proceso de inscripción y orientando y asesorando para que accedan a los proyectos y recursos más idóneos en función de las necesidades detectadas y demandas expresadas. Para más información véase: https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/export/sites/default/socweb_ca/empreses/convocatories/ajuts_su_bv/2016/Xarxa_impulsors_GJ

13 Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia.

14 Entendemos por medio y largo recorrido jóvenes que hacen entre 6 meses y un año y medio de formación en competencias técnicas, básicas y transversales.



- Colomer, M. (2015). *Joves Ni-Ni*. La Bruixola, Punt de Trobada de la Xarxa d'Orientació Pública de Catalunya.
- Colomer, M. & Col. (2008). *Proposta metodològica d'inserció laboral per a joves*. Barcelona: ECAS, Entitats Catalanes d'Acció Social.
- Colomer, M. & Col. (2011). *PAMO, projecte de prospecció empresarial del Baix Llobregat*. Barcelona: PEI Jove – Departament d'Empresa i Ocupació.
- Consell de la Joventut de Barcelona (2014). *Informe estat de la joventut 2014*. Barcelona.
- Daigre Blanco, C., Ramos-Quiroga, J. A., Casas, M., & Roncero, C. (2014). *Relación entre los trastornos por uso de sustancias y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos*. Barcelona: UAB. Departamento de Psiquiatría y de medicina legal. Recuperado el 10 de mayo de 2016 en: <http://ddd.uab.cat/record/127473?ln=ca>
- De la Garza Toledo, E. (2006). *Del concepto ampliado de trabajo al sujeto laboral ampliado. Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Editorial Anthropos.
- De los Santos, P. J., Rueda, P. O., & Romero, A. P. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar 2015*, v 51, págs. 211- 224. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ECAS (2014). *Monogràfic joves – Informe INSOCAT per a la millora de l'acció social. Indicadors socials a Catalunya en relació al context estatal i europeu*. Barcelona. INSOCAT. Recuperado el 10 de mayo de 2016 en: <http://acciosocial.org/que-fem/informes-i-publicacions/insocat-informe-dindicadors-socials/>
- FEDAIA (2012). *Informe FEDAIA, fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona. *Colección Estudios Sociales*, núm. 29. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf>
- Fuentes, A. (2016). Las autonomías gastan solo el 12% del fondo europeo contra el paro juvenil. *El Periódico*. 27 de marzo de 2016.
- IDESCAT (2015). *Informe sobre atur registrat per sexe i grups d'edat*. Recuperado a 29 de abril de 2016 en: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=0607&lang=es&dt=201512&x=11&y=8>
- Machperson, A. (2014). Vall d'Hebron detecta algun trastorno de aprendizaje en más del 20% de los escolares. *La Vanguardia*. 17 de mayo de 2014. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: <http://www.lavanguardia.com/vida/20140517/54408008382/vall-d-hebron-trastorno-aprendizaje-escolares.html>
- Malo & Cueto (2014). El bloqueo de los jóvenes en España: Del bloqueo en la entrada del mercado de trabajo a los Programas de Garantía Juvenil. *MPRA, Paper (Revista en línea)*, núm. N° 59473. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/59473/>
- Munera, I. (2016). Profesiones que desaparecen y otras que son el futuro pero aún no existen. *El Mundo*. 30 de enero de 2016.
- Observatori d'Empresa i Ocupació (2016). *Indicadors bàsics de producció, ocupació i atur*. Recuperado el 10 de mayo de 2016 en: http://observatoriempresaiocupacio.gencat.cat/ca/obs_ambits_tematic/obs_mercat_de_treball/obs_poblacio_activa_ocupacio_i_atur/
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). *Programa Operativo Empleo Juvenil*. Madrid. Recuperado el 10 de mayo de 2016 en:



http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/Programa_Operativo_Empleo_Juvenil.pdf

SOC. (2014). *Bases per a l'estratègia d'ocupació juvenil a Catalunya, Garantia Juvenil 2014- 2020*. Consell de Direcció del SOC. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: http://garantiajuvenil.gencat.cat/web/.content/documents/GARANTIA_JUVENIL.pdf

Rocha Sánchez, F. (2012). El desempleo juvenil en España, situaciones y recomendaciones políticas. *Colección Informes - Fundación 1º de Mayo (CCOO)*, núm. 50. Madrid: CCOO.

Valiente, O., Zancajo, A. i Tarriño, A. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya, una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Col·lecció polítiques, Fundació Jaume Bofill.



LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES: A PROPÓSITO DE LA PCPI

Amando Vega Fuente, *exprofesor universitario*

75

Resumen

El trabajo digno y estable constituye hoy una de las demandas más importantes de la sociedad actual. Sin embargo, los puestos de trabajo se han reducido notablemente y buena parte de los existentes sufren una precariedad generalizada, problema que afecta de forma especial a los jóvenes, con dificultades añadidas para aquellos que viven en situaciones de exclusión social. La experiencia de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), dirigidos a los jóvenes que abandonan y fracasan en la escuela, aporta datos de interés a tener en cuenta para la gran tarea de la inserción sociolaboral, en la que también han de estar implicados todos los educadores sociales. Como expertos y dinamizadores de la tarea socioeducativa, en el marco de la comunidad, al mismo tiempo que colaboran con el sistema escolar, movilizan los diferentes contextos en los que los adolescentes y jóvenes se desenvuelven, con el objetivo de apoyar su proyecto laboral.

Palabras clave: Paro juvenil, precariedad laboral, fracaso escolar, exclusión, inserción sociolaboral, educación inclusiva, trabajo digno, Programas de Cualificación Profesional Inicial, acción comunitaria, políticas integrales.

Fecha de recepción: 16/05/2016

Fecha de aceptación: 29/06/2016



Introducción

El principal problema de la población española no es otro que el paro, según la última encuesta del CIS (2016). Los jóvenes son, por otra parte, quienes más sufren sus consecuencias, sobre todo, aquellos que abandonan los estudios o fracasan en la escuela, aumentando así el riesgo de su exclusión social y laboral. Esta situación es una consecuencia más de la transformación tecnológica, económica y social sin precedentes en la historia de la humanidad a la que estamos asistiendo. Por otra parte, nadie sabe cómo va a afectar estos cambios a la sociedad y al empleo. Pero está claro que el acceso a la denominada sociedad del conocimiento exige profundas transformaciones en todas las instituciones educativas. Ya hay robots que hacen el trabajo de un dependiente, muchas empresas caminan hacia su transformación digital... Quienes queden al margen de los cambios sociales y técnicos tendrán menos posibilidades de encontrar un trabajo digno.

Los problemas estructurales del sistema educativo y del mercado de trabajo, además, han hecho que la transición de los estudios al trabajo sea larga y difícil. La Comisión Europea (2012:2) reconoce que durante demasiado tiempo los jóvenes han estado en una situación más complicada que la de los adultos y avisa sobre sus peligros:

El desempleo a una edad temprana puede tener consecuencias negativas duraderas, el 'efecto cicatriz'. Estos jóvenes, además de correr un riesgo más elevado de desempleo en el futuro, también se exponen a un mayor riesgo de exclusión y pobreza y tienen más probabilidades de sufrir problemas de salud. Se necesitan urgentemente soluciones eficaces.

¿Qué se puede hacer desde la educación? Al sistema educativo le corresponde también luchar contra la exclusión, intentando contrarrestar los factores que condicionan el fracaso escolar y las dificultades posteriores relacionadas con la inserción laboral y social. Para ello, habrá que poner en práctica políticas y prácticas que permitan mejorar las condiciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los que más dificultades tienen en el sistema educativo. Y, al mismo tiempo, urge dinamizar la participación comunitaria para encontrar respuestas satisfactorias a las necesidades de la población, de forma especial, a la que sufre más riesgo de la exclusión social.



Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Una de las medidas puestas en marcha han sido los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) dirigidos a los jóvenes que abandonan y fracasan en la escuela. Con ellos se ha pretendido evitar la fractura social, facilitar la inserción de jóvenes en riesgo de exclusión social, innovar en el mundo educativo, incrementar el acceso a la enseñanza y la formación, profesional y superior, integrar y reintegrar al mundo laboral a las personas desfavorecidas, luchar contra la discriminación en el acceso al mercado laboral, fomentar la aceptación de la diversidad en el lugar de trabajo, etc. Objetivos muy ambiciosos, pero válidos dada la situación de estos jóvenes.

Los PCPI, sin embargo, han desaparecido justo cuando empezaban a ser visibilizados. De todas formas, las pocas investigaciones realizadas sobre su desarrollo y sus resultados aportan una gran riqueza de datos que habrá que tener en cuenta para atender a los jóvenes con dificultades escolares y sociales. Este tipo de programas sigue siendo necesario, pues la educación mira al pleno desarrollo de todas las personas, posibilitando de esta forma su integración social y laboral. No se puede renunciar a sus objetivos por más dificultades que existan, desde el derecho a la educación que tienen todos los alumnos, más allá de sus dificultades personales, familiares, escolares o sociales en general. Y aquí el educador social tiene mucho que decir y hacer.

El problema del paro y la precariedad laboral

La inserción laboral sigue siendo un objetivo fundamental de la intervención social en el marco de las políticas de bienestar. El no trabajo es más que desempleo. El trabajo digno y estable es un elemento central de la vida y de la participación y relación social, la vía de acceso al consumo y al desarrollo personal. Al mismo tiempo genera hábitos, pautas de relación, conductas y comportamientos. Hoy, sin embargo, parece que el trabajo ya no desempeña esta función; los puestos de trabajo se han reducido notablemente y buena parte de los existentes han sufrido una precariedad generalizada. En paralelo, el Estado de bienestar ha disminuido las funciones re distributivas que se le encomendaron, y las exigencias del capitalismo caminan por otros derroteros (Font, Langarita, 2015:66-67). La precariedad



laboral de los jóvenes es un síntoma visible de un Estado del Bienestar que se dismantela, arraigado ya como un elemento estructural y característico del sistema productivo y político del país (Alonso, 2014).

Está comprobado, por otra parte, que existen grandes diferencias entre los jóvenes según su procedencia social y situación familiar. La clase social de origen (credenciales educativas de los progenitores) tiene un efecto directo muy importante en el rendimiento educativo del menor. Los menores que no se han socializado con ambos progenitores tienen un riesgo más elevado de fracaso escolar. Si la figura que les ha faltado ha sido la materna, tienen una mayor probabilidad de sufrir problemas graves de drogodependencia antes de cumplir los 20 años, concluye el estudio de Renes y otros (2007), que aporta otros datos de interés, expuestos a continuación.

Cuando han crecido en un hogar sin la figura paterna, es más probable que cometan actos delictivos con finalidad lucrativa y que se vean obligados a dormir en la calle. Las personas que han crecido en centros de justicia juvenil, por su parte, tienen más probabilidades de desarrollar actividades delictivas y de ingresar en prisión cuanto más tiempo pasen en dichos centros. Con respecto a las adicciones y a los trastornos psicológicos, se observa que los individuos que en su infancia vivieron una relación conflictiva con personas adultas tienen un mayor riesgo de padecer depresión y ludopatía cuando son mayores. Parece que las drogodependencias no tienen relación significativa con antecedentes familiares de dependencia. Afectan más a hombres -sobre todo, a los más jóvenes- que a mujeres, y se observa que los problemas graves de consumo de cocaína y heroína pueden predecir un futuro de desocupación, encarcelamiento, depresión y dificultad para mantener una vivienda. Las rupturas de convivencia también son un elemento que puede afectar de forma muy negativa al estado de ánimo y al equilibrio emocional de las personas, hasta el punto de hacerles perder el control sobre su entorno y, en consecuencia, perder su trabajo o su casa.

Por lo que se refiere a las distinciones por razón de sexo, no se observan diferencias significativas en los datos sobre el rendimiento escolar, pero sí en los ritmos de inserción laboral. Entre las personas en situación de exclusión autóctonas, son las mujeres quienes tienen más dificultades para la integración, mientras que entre las personas excluidas inmigrantes, se da la situación opuesta. El riesgo de sufrir trastornos adictivos es menor en el



caso de las mujeres excluidas que en el de los hombres, pero éstas tienen más peligro de padecer depresión. Un dato significativo y novedoso de la investigación es el aumento considerable de riesgo de encarcelamiento y comportamientos delictivos entre las mujeres más jóvenes.

El debilitamiento de la recuperación mundial en 2012 y 2013, por otra parte, ha agravado la crisis del empleo juvenil, dificultando aún más el acceso al empleo para muchos desafortunados jóvenes que buscan trabajo, hasta tal punto de que muchos están renunciando a seguir buscando. La prolongada crisis económica también obliga a la generación actual de jóvenes a ser menos selectivos con los empleos que están dispuestos a aceptar, una tendencia que ya era evidente antes de la crisis. El número de chicos y chicas que está aceptando trabajos a tiempo parcial o que se encuentra confinado en empleos temporales es cada vez mayor. Los empleos seguros, que en una época eran lo habitual para generaciones anteriores – por lo menos en las economías avanzadas – han pasado a ser más difíciles de conseguir para los jóvenes de hoy (Ernst, Sparreboom, 2013).

En cuanto al futuro, las opiniones de los expertos en ciencias sociales no parecen ser más optimistas (Gentile y otros, 2014:7). Según ellos, en 2018 se reducirá la población activa en España, sobre todo por el aumento de los mayores de 65 años que pasarán del 17% actual a un 20% de la población. El panorama en cinco años estará caracterizado por procesos de informalidad ocupacional y flexibilización contractual, con una alta intermitencia e inestabilidad de los historiales individuales de trabajo. Por otra parte, la trayectoria laboral fragmentada y de mala calidad de los trabajadores precarios influirá negativamente en sus derechos sociales. En 2018, la tasa de paro seguirá por encima del 20%. Esta situación provocará desequilibrios sociales profundos y duraderos.

Por lo que se refiere a los jóvenes, concluyen Gentile y otros (2014:17), la tasa de ocupación juvenil se mantendrá en niveles bajos de aquí al 2018. Las dificultades de inserción laboral se traducirán en una alta precariedad con salarios bajos e intermitentes, condiciones laborales de poca calidad y escasas perspectivas profesionales. Ante tal situación de precariedad, ellos se decantarán por dos opciones: continuar su formación y especialización a la espera de encontrar mejores oportunidades de empleo o emigrar al extranjero. La emigración juvenil será elevada durante toda la extensión del periodo considerado. El mercado de trabajo



español, por otra parte, no conseguirá rentabilizar la formación laboral juvenil. La mayoría de los más cualificados será absorbida en empleos por debajo de sus titulaciones formales.

En la comparación entre países europeos, nuestro país se encuentra en los últimos años entre los que presentan unos niveles de empleo más bajos para los y las jóvenes, junto a países como Grecia e Italia, concluye el interesante estudio de Sánchez y Mejías (2016) sobre los jóvenes y empleo: principales indicadores. Las mujeres, los jóvenes menores de 25 años y las personas con un nivel educativo más bajo, por otra parte, son los más afectados por la precariedad salarial, según se plasma en el informe sobre el estado del mercado laboral nacional de InfoJobs/ESADE (2016). Y aunque las últimas referencias parecen indicar una reducción del paro en nuestro país, no parece que se haya solucionado la precariedad laboral. El desafío, como indica el editorial de El País (3.6.2016), no es solo bajar el paro, sino crear puestos de trabajo estables. Sólo así se podrá conseguir la auténtica inserción laboral de los jóvenes y, de forma especial, de los que más limitaciones personales y sociales tienen,

El problema laboral, pues, continúa presente si no existe un trabajo digno que, para The Family Watch (2012), el Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia, siguiendo el informe del Director General de la OIT, exige reunir estos cuatro componentes:

- Empleo: incluye todo tipo de trabajos y tiene aspectos tanto cuantitativos como cualitativos así como las oportunidades de trabajo adecuadas, la remuneración (en dinero y en especie), la seguridad en el empleo y las condiciones saludables en el trabajo.
- Protección social: comprende tanto la seguridad social como las pensiones (definidas según la capacidad y grado de desarrollo de cada sociedad).
- Respeto a los derechos de los trabajadores: exige la libertad de asociación, la no-discriminación en el trabajo y la ausencia de trabajos forzados y de trabajo infantil.
- Diálogo social: implica que los trabajadores ejercen su derecho a presentar sus opiniones, defender sus intereses y participar en debates con empleadores y autoridades para negociar los asuntos relacionados con su trabajo.



Los patitos feos del sistema escolar

¿Quiénes son esos adolescentes y jóvenes que han participado en los programas de Cualificación Profesional Inicial? ¿Qué se oculta tras su fracaso escolar? ¿Por qué abandonan los estudios? ¿Qué trato han recibido en las escuelas? ¿Qué alternativas les ofrece la comunidad para su inserción laboral? Resulta demasiado cómodo poner toda la responsabilidad en ellos mismos, apuntando a su falta de capacidad o a su desinterés por la formación o el trabajo. El que ciertos jóvenes no quieran seguir estudiando, no quiere decir que no quieran trabajar, con todo lo que significa para su vida personal y social. Incluso en el caso de negarse al trabajo, habría que ver qué tareas se les pide y en qué condiciones. El problema está en cómo facilitar su inserción sociolaboral. Lo que no suele tenerse en cuenta, como apunta Fernández Enguita (2016:151) es que, para pasar del aula al mundo laboral, no solo hace falta querer trabajar (y ganar a cambio un salario), sino también querer dejar de estudiar (y tal vez de ganar poco a cambio). En el estudio de las migraciones, recuerda, se subraya siempre que, para entenderlas, hay que tener en cuenta tanto a lo que expulsa al migrante del lugar de origen, hasta el punto de anular los costes del desarraigo, como a lo que lo atrae al lugar de destino.

Cuando el abandono escolar prematuro aparece vinculado tan solo al atractivo del empleo fácil, el salario alto, el acceso a la independencia o la idealización de la trayectoria laboral futura, se ignora por completo todo lo que simplemente empuja al alumno a abandonar la escuela. Y se hace así porque, como de costumbre, señala el autor citado, se asume de manera implícita la inocencia de la institución al respecto: suceda lo que suceda, el responsable, o al menos el culpable, será el alumno, con mayor o menor peso de lo social que le rodea (familia, comunidad, modelo productivo...).

¿Quiénes son esos “patitos feos”? De los datos del estudio realizado sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la provincia de Guipúzcoa (Vega, Aramendi, 2010:53-54) se extraen unas conclusiones útiles para reflexionar sobre sus dificultades de inserción laboral:

1. El alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial carece de una formación básica suficiente para integrarse en la sociedad. Sus debilidades son notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal y rendimiento académico.



2. Las necesidades formativas de los chicos son mayores que las de las chicas en todos los ámbitos del desarrollo personal (cognitivo, saludable, afectivo y familiar, relacional y comunicativo) excepto en el área laboral. Las chicas a nivel general llegan mejor preparadas a los PCPI. Sin embargo, la baja capacitación laboral puede ser un serio obstáculo a la hora de lograr su inserción sociolaboral.
3. En el ámbito cognitivo, las necesidades formativas del alumnado son importantes aunque las diferencias entre ambos sexos no son significativas. La perseverancia, la definición de objetivos de futuro, la motivación de logro, la iniciativa personal y la asunción de la realidad vivida (fracaso, problemas familiares...) son competencias de primer orden a trabajar con los jóvenes que asisten a los PCPI.
4. En el área de la salud, las diferencias entre chicos y chicas no son significativas, pero se ve necesario estimular una actitud responsable en el consumo de sustancias, fomentar hábitos saludables en relación el descanso, las comidas y la asistencia a las revisiones médicas.
5. En cuanto al ámbito afectivo y familiar, destaca la necesidad de reforzar la autoestima y el mantenimiento de la estabilidad familiar sobre todo en el caso de los chicos. No obstante, las diferencias entre sexos no son significativas. En al área relacional, aparece la necesidad de que los jóvenes mejoren sus habilidades sociales.
6. En cuanto al área laboral, las chicas necesitan mejorar más que los chicos en todas las aquellas habilidades necesarias para su formación laboral, aunque las diferencias no son significativas.

Estos alumnos como los programas, por otra parte, ocupan un lugar marginal dentro del sistema educativo. Los PCPI no han dejado de ser unos programas para los “fracasados”, imagen un tanto negativa para la sociedad competitiva actual, de la que participan también las escuelas que no han asumido la educación inclusiva. Las características de sus alumnos y alumnas son muy claras: un número importante de estudiantes han fracasado en la ESO, su autoestima personal es baja, manifiestan comportamientos de inseguridad, poseen una experiencia negativa del ámbito escolar, algunos de ellos provienen de la inmigración (inmigrantes no acompañados), a otros les ha tratado mal la vida desde su infancia, etc. Por



otra parte, los alumnos del programa no siempre participan en actividades del centro en su conjunto. Los docentes de los PCPI se sienten poco valorados y tienden a percibir que este tipo de programas no está plenamente integrado en el contexto organizativo en el que están trabajando; en general, esa percepción es más acusada en los centros escolares que en otras entidades sociales en las que se desarrolla el programa (González, Moreno, 2013).

El abandono que sufren numerosos jóvenes no se puede entender si sólo tenemos en cuenta su rendimiento académico. El abandono escolar está relacionado con el hecho de que "no se sienten parte" de la institución educativa, de "no encontrar sentido" a lo que se estudia, de percibir que los estudios "no están hechos para uno mismo" (Tabarini, 2016). Por otra parte, los adolescentes en su tránsito hacia la vida adulta atraviesan por una serie de dificultades y riesgos, unos comunes a todos y otros específicos de los colectivos más vulnerables. Además las transformaciones sociales y los avances tecnológicos están haciendo que estas dificultades y estos riesgos cambien, lo que provoca nuevos retos (González de Audicana y otros, 2015). Estos jóvenes, por otra parte, sufren también rechazo en su propio entorno. No se entiende dentro de la sociedad que personas jóvenes abandonen los estudios y que, al mismo tiempo, no trabajen. Ellos aparecen como únicos responsables de su situación, al no ser capaces de esforzarse y luchar por "encontrar su camino".

Se entiende así que la Comisión Europea (2009) defienda la promoción de medidas orientadas a lograr cuatro objetivos de forma simultánea y coordinada: asegurar que la salida del sistema educativo se realice con la correcta adquisición de competencias requeridas para la incorporación al mercado laboral; establecer programas de transición que eviten que el salto del contexto educativo al laboral resulte tan abrupto; hacer frente a las barreras que los jóvenes encuentran en el acceso al empleo, modificando la demanda por parte de las empresas, y mejorar la eficacia de las políticas activas de empleo juvenil y reforzar la protección social de aquellos jóvenes que se encuentran en situación o riesgo de exclusión.

Hace falta, por esto, un compromiso profundo con la educación inclusiva, asumida en teoría por los gobiernos, pero apenas puesta en marcha no sólo por la falta de medios sino, también y sobre todo, porque se apoya más una escuela al servicio de los intereses del mercado que de las necesidades de las personas. Se entiende así la segregación manifestada, de forma más o menos visible, tanto en los programas que se ofrecen como por los espacios a ellos dedicados.



La separación del alumnado en itinerarios con diferente prestigio y orientación académica tiende a correlacionar con diferencias de tipo socioeconómico. El tipo de formación impartida en los itinerarios menos académicos generalmente responde a necesidades y salidas laborales muy inmediatas y de nivel bajo, pero no facilita el acceso y continuidad en estudios académicos posterior. Estos alumnos quedan así en situación vulnerable (Padrós, Duque, Molina, 2011).

Luces y sombras en los PCPI

¿Qué aportan, entonces, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)? Los PCPI han pretendido convertirse no sólo en un recurso corrector de los "fracasos" anteriores sino también en programas lanzadera hacia la ESO, la formación profesional o un trabajo. Su éxito dependía de la puesta en marcha de todo un conjunto de medidas anunciadas; se pretendía apoyar el pleno desarrollo educativo de sus alumnos y alumnas y facilitar su inserción en una sociedad pluricultural y democrática. Lo que, por otra parte, enlazaba con el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación orientado a crear una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos y todas. La reducción del abandono escolar prematuro, según el Consejo de la Unión Europea (2011), aborda tanto los objetivos de 'un crecimiento inteligente', mejorando los niveles de educación y formación, como los objetivos de 'un crecimiento integrador', enfrentándose a uno de los principales factores de riesgo para el desempleo, la pobreza y la exclusión social.

La buena marcha de los PCPI dependía, sin embargo, del trabajo y del compromiso de los profesionales que en ellos trabajaban, dada la falta de apoyo dentro y fuera del sistema educativo. Estos programas sufrían unos condicionantes que los hacían educativa y formativamente débiles y poco atractivos para los jóvenes y las familias que apostaban por ellos. Sólo unos PCPI bien pensados y planteados constituían una garantía de inserción social y laboral para muchos jóvenes que de otra manera pasarían a engordar las listas de personas antisociales. Las condiciones ofrecidas como una ratio muy inferior, unos conocimientos eminentemente prácticos vinculados al entorno profesional, junto a la flexibilización legislativa que reforzaba los efectos académicos asociados a la superación de estos programas,



ofrecían muchas posibilidades a partir de los 15 años, para un alumnado muy diverso con dificultades para finalizar con éxito la ESO y deseo de continuar estudios postobligatorios o insertarse dentro del mercado laboral a través de la obtención del certificado de profesionalidad (Palomares, 2012:270).

Los PCPI aparecen, pues, como una medida efectiva para prevenir la elevada tasa de fracaso escolar registrado (Marín, García, Sola, 2014:97). Esta medida resulta positiva; disminuye la brecha existente entre el abandono temprano de la enseñanza obligatoria, facilita la inserción en el mercado laboral y posibilita los estudios postobligatorios. No es de extrañar, por tanto, el incremento de matriculaciones en los PCPI en los años 2008 y 2009, pues para muchos jóvenes estos programas resultan ser la única opción realista frente a las difíciles expectativas de encontrar un nuevo empleo. Estamos ante una clara iniciativa pública de capacitación profesional básica, con la intención de que los alumnos excluidos por diferentes razones de la adquisición de las competencias básicas, puedan adquirir las competencias profesionales que les permitan desempeñar un puesto de trabajo con la formación mínima requerida. Sin estos programas, estos jóvenes con especiales características, no encontrarían una alternativa, no tendrían una segunda oportunidad, con el consiguiente aumento del abandono escolar y de la conflictividad escolar al no responder el sistema educativo a sus necesidades.

Estoy de acuerdo con Marín, García, Sola (2014:97), de todas formas, cuando apuntan que el mejor Programa de Cualificación Profesional Inicial es aquel que no existe. La necesidad de estos programas se debe a que el sistema educativo español actual está fallando. Si analizamos por encima los factores que intervienen en la comunidad educativa escolar, señalan estos autores, aparece el siguiente panorama: una gran variedad de familias en sus formas con una amplia diversidad cultural y unas jerarquías de valores muy diversas; unas instituciones educativas demasiado rígidas, lentas en cuanto a su adaptación a los cambios sociales o las demandas de los tejidos empresariales, y por lo tanto, poco inclusivas; y un profesorado poco preparado en cuanto a competencias y habilidades sociales, emocionales o motivadoras para trabajar con estos “patitos feos”. El resultado es un grupo de alumnos que de forma errónea se cataloga como conflictivos, problemáticos o con necesidades especiales, cuando en realidad constituyen el eslabón más débil de la cadena. No es un problema de los alumnos, es un problema del propio sistema educativo.



Pero mientras no se realicen estas reformas, este tipo de programas sigue siendo necesario; además de ser un instrumento para la obtención de unas competencias mínimas para insertarse en el ámbito laboral, conforman también un espacio de convivencia, de educación en su más amplio espectro, donde los alumnos establecen una relación con el profesorado distinta a la que tenían cuando cursaban la ESO y donde, en la mayoría de los casos, el alumno deja de ser eso, un alumno, y pasa a ser persona, con un mejor concepto de sí mismo y plenas capacidades para su inclusión y desarrollo integral en la sociedad (Marín, García, Sola, 2014:97).

De todas formas, no hay que dejar en el olvido que el éxito o fracaso en cada etapa educativa abre o cierra el acceso a la siguiente, a las ramas más deseadas o a los centros más buscados. Puesto que el nivel educativo alcanzado va fuertemente asociado a la consecución de un empleo y su nivel de cualificación, implica también distintas posibilidades de aprendizaje sobre el terreno y de acceso a la formación continua. Paradójicamente, incluso la formación ocupacional, diseñada para los trabajadores menos cualificados o en desempleo, termina siendo desproporcionadamente aprovechada por los de mayor nivel de estudios. El éxito del aprendizaje inicial, en fin, implica aprender a aprender, alcanzar confianza en sí mismo, y favorece la autodidaxia y un consumo cultural más sofisticado (Fernández Enguita, 2016:247).

Se entiende así que la evaluación del programa PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya (SOC), según Blasco y otros (2014), no aporte resultados muy positivos teniendo en cuenta su doble objetivo: posibilitar a los participantes una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliar las competencias básicas de los alumnos para permitirles proseguir sus estudios. Ninguna de las dos políticas activas de empleo analizadas en este estudio tiene un impacto laboral significativo en el mediano plazo, aunque sí tienen consecuencias negativas en el corto plazo en forma de efecto 'lock-in'. Sin embargo, los dos programas tienen una efectividad muy elevada para conseguir un retorno a la educación reglada, sea en la ESO o en Ciclos Formativos de Grado Medio. No obstante, las tasas de graduación posterior son relativamente bajas.

Para la mayoría de los muchachos y muchachas los PCPI se convirtieron en una segunda oportunidad para abordar los estudios. El cambio que manifestaban muchos estudiantes en los



PCPI era, hasta cierto punto, sorprendente. Cuando el alumnado constataba que en estos centros se trabajaba “de otra manera” (fundamentada en la actividad, en los centros de interés, la utilidad para la vida, la transferibilidad de los aprendizajes a contextos específicos...), su actitud cambiaba con frecuencia. Lo que manifiesta de forma clara no sólo su voluntad de formarse y de trabajar sino también tienen su capacidad para conseguirlo. Hace falta encontrar las respuestas adecuadas a sus necesidades.

Marhuenda (2006) ya apuntaba los retos que tenían ante sí la activación de los PCPI (LOE): oferta suficiente de cualificaciones profesionales, posibilidades de obtener el Graduado en ESO, evaluación formativa de los aprendizajes de los jóvenes, articulación de la participación de las entidades locales y sin ánimo de lucro, orientación efectiva, planificación de itinerarios, criterios de acceso a los programas, oferta estable, inspección educativa más que administrativa, socialización de recursos educativos, consideración del calendario y horarios, períodos de prácticas en alternancia y evaluación de las medidas de fomento del empleo y la formación.

Necesidad del trabajo sociocomunitario

¿Cómo conseguir la plena inserción laboral de los jóvenes? No todo depende de la valía personal y del esfuerzo de las personas. Las lecciones de los programas europeos recogidas en el informe de Feerick (2009) son muy claras: La integración laboral de los jóvenes depende más del mercado de trabajo de cada país que de los compromisos individuales. Por esto las políticas europeas más eficaces serán las que mejor se adapten al contexto sociocultural donde se implementen. El éxito también pasa por buscar la participación activa de los/as jóvenes en su diseño y puesta en práctica, sin olvidar, por ello, al resto de agentes sociales involucrados, pues unos y otros deben trabajar en la misma dirección. Igualmente, es preciso que las políticas se formulen en términos holísticos (atendiendo a las múltiples variables que intervienen en la inserción laboral) y flexibles (para responder a todas las necesidades, proporcionar alternativas y no dejar a nadie fuera). Hay que incidir sobre las infraestructuras tanto para prevenir y evitar la exclusión como para combatirla, en vez de centrarse en el apoyo a individuos. Cualquier política dirigida a la juventud ha de incorporar en su diseño,



indicadores e instrumentos de medida; la evaluación ha de ser primordialmente holística y cualitativa.

La inserción laboral no puede ser concebida como una aventura personal en un mundo extraño, donde el “combatiente” va pasando obstáculos hasta llegar al trabajo elegido. La inclusión, como apunta Subirats (2012:18-19), es un proceso de construcción colectiva no exenta de riesgos. En ese proceso, los poderes públicos actúan más como garantes que como gerentes. Se busca la autonomía, no la dependencia. Se pretende construir un régimen de inclusión, en el que un grupo de gente, relacionada informal y formalmente desde posiciones públicas y no públicas, trata de conseguir un entorno de cohesión social para su comunidad. Lo que exige activar la colaboración, generar incentivos, construir consenso. Y aceptar los riesgos. ¿No es esta la función básica del educador social desde su compromiso formador?

La inversión en igualdad, por otra parte, es un requisito para un crecimiento económico sostenido, como sostiene el CES (2016:27-28). La desigualdad no sólo de una cuestión de justicia social sino también de eficiencia económica; la cohesión social permite aprovechar de manera más útil y eficaz el potencial social disponible, mientras que la exclusión social implica dejar fuera del sistema a una parte de la población, mermando el potencial de competitividad y crecimiento de la economía. Altos niveles de desigualdad llevan asociados mayores niveles de conflictividad social, desafección a las instituciones políticas y económicas y a la democracia en general.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que las condiciones sociales y económicas se transmiten entre generaciones dando lugar a que las situaciones de desigualdad tiendan a perpetuarse a lo largo del tiempo, suponiendo un lastre para el crecimiento en el medio y largo plazo. En este sentido, uno de los mayores transmisores de la desigualdad (o de la igualdad), y que más incidencia tiene en el crecimiento económico, es el capital humano. Cada vez es mayor la constatación de la influencia de la clase socioeconómica en los resultados educativos. Concretamente, la población proveniente de entornos socioeconómicos bajos tiene peores resultados educativos que la de niveles más socioeconómicos más altos, no sólo en términos de cantidad (años de estudio) sino de calidad (nivel de excelencia en competencias).



De ahí la necesidad de poner énfasis en las políticas educativas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y fomentar programas de aprendizaje a lo largo de la vida que mejoren las competencias y su adaptación a las necesidades de un mundo global y en constante cambio. Hacen falta al mismo tiempo políticas laborales orientadas a favorecer la creación de empleo digno para las personas que tienen dificultades.

Encajan aquí las propuestas sobre la acción comunitaria ante la crisis socioeconómica elaborada en el XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social ¹ (2010):

- Los proyectos educativos y comunitarios que hay que promover son aquellos capaces de movilizar amplios sectores de la población en un territorio, y que obliguen a las instituciones a dialogar y negociar con ellos.
- La comunidad se construye desde la infancia y en diversos espacios sociales, como pueden ser la escuela, pero también el barrio, el centro sociocultural o la asociación. Por ello, la acción sociocomunitaria y educativa no se puede desarrollar desde programas sectoriales o puntuales que no elaboren esta perspectiva global. Los profesionales sociales son también comunidad y, frente a las tendencias corporativistas, deberían poder desarrollar su trabajo de forma horizontal con las comunidades. Hay que trabajar con el movimiento asociativo, con las comunidades y los colectivos, con los políticos y con profesionales diversos.
- Los y las profesionales del ámbito socioeducativo deberían hacer una función mediadora entre el ámbito político y la misma comunidad. Deberían trabajar en ambas direcciones, desde una perspectiva crítica, reivindicativa y con una clara función de acompañamiento.

Ante la responsabilidad social en la inserción sociolaboral, Lesmes (2007) distingue entre las acciones de fomento (investigación, sensibilización y formación), y las actuaciones específicas dirigidas a la inserción sociolaboral (convenios con empresas, intermediación laboral, diagnósticos y planes de RSE, análisis de competencias, formación a la carta, estudio y adaptación de puestos de trabajo, orientación laboral, prácticas en empresas, apoyos a la contratación, catas de oficios, etc.). Esta responsabilidad no sólo atañe a las empresas sino también a las administraciones, las entidades sociales y la ciudadanía en general. La inserción

¹ En catalán en el original.



sociolaboral ha de ser abordada integralmente mediante itinerarios individualizados, sin olvidar la necesidad de establecer acciones de mantenimiento y no solo de selección e incorporación laboral). En cuanto a la metodología y las estrategias deja constancia de la mayor eficacia de las acciones directas frente a las de sensibilización, la necesidad de comunicarse con la empresa en claves de beneficio económico y no exclusivamente ético, o la insuficiente utilidad de los manuales y guías si no se acompañan de las correspondientes acciones de implantación.

En cuanto a la responsabilidad política, habrá que insistir en que la inversión en igualdad es un requisito para un crecimiento económico sostenido (CES, 2016:27-28). La desigualdad no sólo de una cuestión de justicia social, sino también de eficiencia económica dado que la cohesión social permite aprovechar de manera más útil y eficaz el potencial social disponible, mientras que la exclusión social, por el contrario, supone dejar fuera del propio modelo a una parte de la población mermando el potencial de competitividad y crecimiento de la economía. Altos niveles de desigualdad, por otra parte, llevan asociados mayores niveles de conflictividad social, desafección a las instituciones políticas y económicas y a la democracia en general. Hay que tener en cuenta que las condiciones sociales y económicas se transmiten entre generaciones dando lugar a que las situaciones de desigualdad tiendan a perpetuarse a lo largo del tiempo, suponiendo un lastre para el crecimiento en el medio y largo plazo.

Ya que la supervivencia material es una condición básica para la justicia social y la libertad, habrá que acabar con la desigualdad extrema en España (Oxfam Intermón, 2016). Es urgente, pues, recuperar el sentido comunitario más profundo de la acción educadora, que al responder a las necesidades concretas de unos individuos dentro de una comunidad comprometida, no olvida las raíces ocultas de la exclusión de los más débiles.

¿Qué puede hacer el Educador/a Social?

El IV Congreso estatal del/a Educador/a Social (2004), reconociendo las complejas y cambiantes realidades sociales que nos sitúan ante un mundo sometido a constantes tensiones e incertidumbres, con una presencia diversas problemáticas (pobreza, exclusión,



marginalidad, violencia, racismo, maltrato, desigualdades...), ve la necesidad de repensar en sus señas de identidad más profundas del educador social. Pero al mismo tiempo concluye:

Los educadores y educadoras sociales nos reconocemos y afirmamos en nuestra condición de agentes de los procesos cambio social, legitimados no sólo por nuestra formación y quehacer profesional sino también por las tareas y responsabilidades que asumimos en la construcción de una ciudadanía inclusiva, reivindicativa del protagonismo de las personas, de su libertad e igualdad como sujetos de derechos.

Con la educación social, como recuerda Otaño (2012), se pretende generar contextos y acciones que posibiliten, de un lado, la incorporación de las personas en las redes sociales desarrollando su sociabilidad y, de otro, la promoción cultural y social de cara a adquirir bienes que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y de participación social. La intervención socioeducativa, así mismo, desde un precepto comunitario, establece marcos de trabajo educativos y relacionales con las personas con la intención de acompañar su proceso de desarrollo hacia una mayor maduración social y la consecución de su autonomía personal. lo que se materializa en la mejora de sus condiciones de vida, la adaptación de los diferentes contextos de su entorno más inmediato y, de este modo, la superación de sus dificultades.

El hacer profesional del educador social, aplicado en este caso a la inserción laboral, pivota sobre tres ejes básicos: la relación educativa, el acompañamiento y el proceso educativo. Se pretende que el educando consiga el grado adecuado de autonomía de la persona a través de su empoderamiento y, de este modo, su incorporación y su participación social, como sostenía Otaño (2012: 7-8) en su comparecencia en el Senado ante la Comisión Especial, sobre las nuevas formas de exclusión social, consecuencia del fuerte incremento del desempleo, el 12 Abril 2010, en representación del Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales. Los procesos educativos, estrictamente personalizados, deben ser continuados desde lo próximo y lo cotidiano, y deben atender la integralidad de la persona. Este proceso educativo exige a su vez un trabajo profesional con la comunidad y con el resto de recursos y servicios,

Desde este planteamiento, son muchos los ámbitos en los que el educador social puede intervenir, de acuerdo con los contextos en los que las personas desarrollan su vida y las necesidades que estas tengan. Dentro de las comunidades, se pueden apuntar aquí, con la mirada puesta en la inserción sociolaboral, los siguientes:



- Los servicios educativos, dando cabida a los valores humanos y promoviendo un nivel alto de exigencia, el esfuerzo académico y la confianza mutua en las relaciones, de forma que los jóvenes puedan confiar en sí mismos y sacar partido a sus competencias.
- Las familias, ayudando a los padres a desarrollar un proyecto estable que permita a los hijos madurar y obtener la preparación para el trabajo.
- Los servicios sociales y laborales, prestando una atención específica a las necesidades laborales, con la información, orientación y apoyo que convenga en cada caso y contexto.
- El barrio, pueblo o ciudad, intentando crear un entorno amigable que apoye a los jóvenes a encontrar el trabajo que permita desarrollar sus capacidades y convertirse así en miembros activos de la comunidad.

Son ámbitos en los que mucho tienen que decir y hacer los educadores sociales, de acuerdo con el trabajo que ya vienen realizando, sin olvidar todos aquellos que tienen que ver con el desarrollo de las personas y construcción de la sociedad (servicios sanitarios, dispositivos culturales, medios de comunicación...). Su marco de acción ha de ser siempre el comunitario, animando y apoyando el compromiso de todos sus miembros y servicios en la lucha contra el paro y la precariedad laboral. Y de fondo, el compromiso social y político orientado hacia una sociedad más justa, respetuosa de los derechos de los ciudadanos, entre los que destaca el derecho a un trabajo digno.

Las condiciones actuales, cuando ni el trabajo asalariado ni la acción redistributiva del Estado, garantiza las condiciones materiales de la existencia, plantean nuevos retos a la intervención socioeducativa en dos elementos claves de la profesión: por un lado, los aspectos metodológicos, y por el otro, los políticos, como muy bien apuntan Font, Langarita (2015:67). Por lo que se refiere a los aspectos metodológicos, los educadores sociales deberíamos revisar críticamente algunas de nuestras prácticas y llevar a cabo diferentes tareas:

- a) Analizar las causas de tipo estructural de las problemáticas y no actuar únicamente sobre los efectos. Una lectura crítica permite generar conciencia de los factores y dinámicas estructurales que producen determinadas situaciones de vulnerabilidad.

b) Distanciarse de actitudes de culpabilización. La práctica profesional no puede explicar el desempleo únicamente a partir de cuestiones biográficas o actitudinales. Cuando el principio de redistribución está limitado, las soluciones al problema no deben pasar por el manejo de cuestiones motivacionales, pues refuerzan la culpabilización (Cano, 2010).

c) Desvincularse de las prácticas de control social. Evitar caer en la lógica de la activación que presupone la pasividad de la persona desempleada. Esta lógica que propone constantes acciones formativas, mejoras de competencias, cursos y «cursillitos», no responde, en algunas ocasiones, a los intereses del usuario ni del mercado del trabajo y se convierten en un mecanismo de control sin impacto en la vida de las personas.

d) Desarrollar una visión holística de las problemáticas, no desligando nunca al individuo de su entorno. Debemos ser capaces de abordar las problemáticas desde la perspectiva de casos; sin embargo, es un error convertir el análisis de una situación particular en una explicación completa de un fenómeno más amplio.

e) Reforzar la concepción de los usuarios como sujetos de derecho en un contexto en el que los derechos sociales están seriamente amenazados. No podemos ser portadores del discurso del recorte ni justificar las actuaciones basadas en el merecimiento.

En lo político, cabría recuperar los debates y las propuestas que reivindican nuevas formas de redistribución de la riqueza que permitan garantizar las condiciones materiales de la existencia como un derecho universal, donde el trabajo asalariado pasa de ser una obligación a una elección. De todas formas, como apunta Freire,

Cambiar la comprensión de la realidad...no es lo mismo que cambiar la realidad en sí. No, tan sólo la acción política en la sociedad puede hacer la transformación social, no el estudio crítico en el aula de clase. Las estructuras de la sociedad –como también el modo de producción capitalista– deben ser cambiadas para que pueda ser transformada la realidad (Freire, Shor, 2014:266).

Estamos ante una tarea compleja, difícil de llevar a la práctica en el mundo actual, por lo que fácilmente podemos caer en el desánimo. Si, por una parte, el trabajo se orienta a unas personas afectadas por no pocas limitaciones personales y sociales, por otra, nos enfrentamos



a un mundo que en aras del mercado, promueve la competitividad, el individualismo, la rentabilidad económica, la imagen social, dejando poco espacio para las personas con limitaciones de cualquier tipo.

A manera de Conclusión

La experiencia de los PCPI, a pesar de sus limitaciones, al pretender garantizar que la formación, las oportunidades y los resultados sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que lleven a la desventaja educativa, como pueden ser las diferencias de género, discapacidades, emigración, marginalidad social, etc., ha mostrado un camino a seguir. Es imprescindible posibilitar que los jóvenes en riesgo de exclusión social puedan construir su proyecto profesional y social, poniendo en marcha actuaciones y programas que más convengan. Los servicios educativos tienen su parte de responsabilidad en el éxito y fracaso de la inserción social y laboral de sus educandos.

La educación y la formación son factores clave en la preparación de los jóvenes para el mundo del trabajo, como sostiene la OIT (2005:39). Este organismo internacional reconoce que, en general, el problema de la falta de empleo afecta en mayor medida a las personas con menor nivel de educación y peores calificaciones. También es causa de trabajo infantil, baja remuneración y escasa calidad de los empleos, segmentación del mercado de trabajo y del círculo vicioso de la pobreza transmitida de una generación a otra y de la exclusión social. Quienes abandonan la escuela antes de completar su educación y otros jóvenes en situación de riesgo pertenecen de manera desproporcionada a determinados grupos étnicos, sociales y regionales desfavorecidos.

La educación, la formación y el aprendizaje permanente son fundamentales y deberían formar parte sustancial y guardar coherencia con las políticas y programas integrales en los ámbitos económico, fiscal, social y de mercado de trabajo, que son importantes para un crecimiento económico sostenible, la creación de empleo y el desarrollo social (OIT, 2005:38).

El paro y la precariedad laboral exigen, por todo lo antes apuntado, revitalizar los servicios sociales y educativos, con un protagonismo específico de los educadores sociales comprometidos con las personas con más carencias personales y sociales. Estamos ante una tarea complicada, dadas las circunstancias actuales, pero llena de sentido para unos



educadores que siempre están al lado de las personas, más allá de sus dificultades. Los educadores y las educadoras sociales debemos ser animadores de este cambio y promotores de un desarrollo social dentro de comunidades inclusivas, al mismo tiempo que acompañamos y orientamos a las personas en riesgo de exclusión social y laboral, como lo están aquellos chicos y chicas que han fracasado en las escuelas y no reciben la atención adecuada para su inclusión en la sociedad dentro y fuera de los centros educativos.

En estos momentos, los programas para la inserción laboral sigue siendo necesarios con un desarrollo lo más inclusivo posible dentro del propio sistema escolar. Y aquí el educador social tiene mucho que ofrecer al sistema escolar para que se recupere el sentido educativo y contribuya a la inserción social y laboral de todos los alumnos. El sistema escolar no puede conseguir por sí sola esta gran meta y, menos, cuando las exigencias de la sociedad están más centradas en la enseñanza de unas disciplinas que en la formación integral de las personas. No se puede identificar la educación con la enseñanza escolar como en muchas ocasiones se hace. La educación también está en la familia, en los barrios, en los servicios comunitarios, en los medios de comunicación, etc. (Vega, 2013:10).

En esta línea, los educadores sociales como expertos y comprometidos con lo social, al mismo tiempo que colaboramos con el sistema escolar, movilizamos los diferentes contextos en los que estos “patitos feos” se desenvuelven, con el objetivo de apoyar su proyecto laboral. Lo que implica no sólo creer en sus capacidades, sino también en las posibilidades de una sociedad para todos. Lo que recuerda, la necesidad de asumir una pedagogía crítica y comprometida, como refleja el rico comentario de McLaren (2015:295)

Ninguna pedagogía emancipatoria será jamás construida a partir de las teorías de la conducta que ven a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición o genéticamente inferiores. Una solución mucho más profunda es tratar de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural, que forman la resistencia estudiantil. En otras palabras, ¿cuál es la mayor imagen? Debemos extraer el concepto de resistencia estudiantil del cubículo del conductista o del psicólogo y, en cambio, insertarlo dentro del terreno de la teoría social

Los educadores y las educadoras sociales, pues, hemos de apostar por una inclusión plena que exige políticas tendentes a una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como disponer de los recursos necesarios (económicos, humanos, didácticos, técnicos y tecnológicos) que posibiliten respuestas que conduzcan al éxito de todo el alumnado, con



independencia de sus condiciones personales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole, como defiende la Conferencia Internacional “*La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*” (2010). Este objetivo inclusivo, eminentemente social, no se podrá conseguir sin el compromiso profundo de toda la sociedad (Vega, 2010).

Al mismo tiempo, estaremos alerta ante la disolución del compromiso social y comunitario en nuestra sociedad, sustituido hoy por una mentalidad competitiva: *los individuos tienen que montar, escenificar e improvisar sus propias biografías* (Beck, 2000:35). Pues la realidad de nuestras vidas contradice estos supuestos. Ninguna persona puede desarrollar su personalidad ni disponer de un trabajo digno, sin el apoyo de la sociedad en la que convive. La familia, la comunidad, los servicios educativos, la formación laboral, entre otros recursos, no dejan de instrumentos básicos para la inserción sociolaboral de las personas. Y en todos estos ámbitos los educadores y las educadoras sociales tenemos una responsabilidad con el derecho a un trabajo digno y estable de los más vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (2014). La producción política de la precariedad juvenil. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/27/la-produccion-politica-de-la-precariedad-juvenil_L_E_ALONSO.pdf
- Beck, U. (2000). *La democracia y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.
- Blasco, J., Casado, D., Sanz, J., Todeschini, F. A. (2014). Evaluación del impacto de los programas PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya, *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Publicas*, 2 (2014), pp.187-223.
- Cano Hila, A. B. (2012). La educación social: ¿antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social?, *RES Revista de Educación Social*, 14 (Enero de 2012), 1-10.
- CES (2016). Crisis y desigualdad en España: perspectivas para una recuperación sostenible, *Cauces*, 30, 59-105. <http://www.ces.es/revista-cauces>
- CIS (2016). *Estudio n. 3134. Barómetro de abril 2016 Abril 2016*.
- Comisión Europea (2009). *Estrategia para la Juventud de la Unión Europea 2010–2018*.



- Comisión Europea (2012). *Promover el empleo juvenil*.
- Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” 11 y 12 marzo 2010. Madrid, MEC. Conclusiones. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf
- Cyrulnik, B. (2005). *Los patitos feos*, Barcelona, Gedisa.
- El País. (2016). *Empleo de calidad. El desafío no es solo bajar el paro, sino crear puestos de trabajo estable* (2.6.2016)
- Feerick, S. (2009). *European Research on Youth. Supporting Young People to Participate Fully in Society. The Contribution of European Research*, Luxemburgo, Comisión Europea.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*, Madrid, Fundación Santillana. https://www.academia.edu/23325901/La_Educacion_en_la_Encrucijada.
- Fernández Enguita, M. E. A. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, La Caixa Obra Social.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?, *Política y sociedad*, vol. 1, <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110023A/30682>
- Font, J., Langarita, J.A. (2015). A propósito de la inserción laboral. Implicaciones de las nuevas políticas de empleo para el Trabajo Social, *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 28 (1), (2015), 61-68. <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/45253>
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gentile, A. y otros (2014). *La sombra de la crisis. La sociedad española en el horizonte de 2018*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- González de Audikana, J. M. y otros (2015). *Poniendo otras miradas a la adolescencia. Convivir con los riesgos: Drogas, violencia, sexualidad y tecnología*, Deusto, Instituto Deusto de Drogodependencias.
- González, M.T., Moreno, M.A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla, *Revista de investigación en educación*, vol. 1 (11), (2013), 118-133.
- InfoJobs-ESADE (2016). *Informe InfoJobs ESADE 2014 · Estado del mercado laboral en España*. <http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/CAE/oprofessional/informe-anual-mercado-laboral-infoJobs%20mayo%202015.pdf>
- IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social (2004). *Conclusiones*. Santiago de Compostela (A Coruña), 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2004. <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php@b=1&c=11.html>



- Lesmes, S. (2007). Responsabilidad social e inserción sociolaboral. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. http://www.empleo.gob.es/uafse_2000-2006/equal/descargas/responsabilidad-social-insercion-sociolab.pdf
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social, *Revista de Educación*, 341, 15–34. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165118&orden=93195&info=link>
- Marín, J. A., García, M. y Sola, J. M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España), *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.htm>
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2), 29-66. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2369/2643>
- OIT (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI. Conferencia Internacional del Trabajo, 93a reunión*, Ginebra, OIT.
- OIT (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*, Ginebra, OIT.
- Otaño, L. (2012). Nuevas formas de exclusión social consecuencia del fuerte incremento del desempleo, *RES Revista de Educación Social*, 14 (Enero de 2012), 1-11
- Oxfam Intermón (2016). *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema. La situación en España*, Oxfam.
- Padrós, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro, *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14 (Et 2020), 1–17.
- Palomares A., López, S. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha, *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 23-44.
- Renes, V. y otros (2007). *Poniendo en práctica la estrategia europea para la inclusión social. Del plano europeo al plano local*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Sánchez, M., Mejías, I. (2016). *Jóvenes y empleo: principales indicadores*. Madrid, FAD.
- Sarasa, S.; y Sales, A. (2009). *Itineraris i factors d'exclusió social*, Barcelona, Síndic de Greuges.
- Subirats, J. (2012). Los grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis, en De Castro, G., Casares, M. (eds.)2012. *Cambio social y cooperación en el siglo XXI*, Barcelona, Icaria.
- Tarabini, A. (2016). *Les tres coses que he après* <http://les3coses.debats.cat/ca/community/aina-tarabini>



- The Family Watch (2012). *El desempleo juvenil en tiempo de crisis y sus consecuencias*. <http://www.thefamilywatch.org/wp-content/uploads/Informe2011.pdf>
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia*. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra 25 a 28, noviembre, 2008
- Unesco (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea.
- Vega, A. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia, *Revista Intersticios*, vol. 4 (1), (2010). <http://www.intersticios.es/article/view/5220>.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES Revista de Educación Social*, 16 (Enero de 2013), 1-13.
- Vega, A., Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, *Educación XXI*, 13 (1), 39-63.
- XXIII Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social (2010). Serveis socials i comunitat, respostes davant la crisi socioeconòmica. Conclusions del XXIII Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social. *Papers d'Acció Social*, 18, 1-20.



LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS Y LAS EXPRESOS. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

100

Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra, Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembros del Grupo de investigación consolidado en Pedagogía Social de la UB (GPS)

Oriol Homs Ferret, Director de investigación de NOTUS. Colaborador del Grupo de Investigación consolidado en Pedagogía Social de la UB (GPS)

Resumen

Los autores presentan una nueva mirada, desde la complejidad a los procesos de inserción laboral aplicados a personas ex presas. Aportan un marco conceptual en el que la inserción laboral está directamente relacionada con la voluntad de desistir de delinquir y la complejidad de asumir el reto de la reinserción post penitenciaria. Entendiendo que dichos procesos están correlacionados y son interdependientes. Así pues, proponen un abordaje holístico que parte del acompañamiento educativo, para conseguir un empoderamiento personal en la construcción de una nueva identidad no delictiva. Siendo éste un proceso que favorece de la participación social y que apela a la corresponsabilidad de todos los intervinientes: los/as expresos/as, servicios penitenciarios, la red de servicios sociales y sanitarios, la red asociativa (cultural, lúdico-deportiva...) y la sociedad en general (empresarios y ciudadanos).

Palabras clave: Acompañamiento educativo, empoderamiento, corresponsabilidad, inserción laboral, empresa amiga, reinserción post penal.

Fecha de recepción: 16/06/2016

Fecha de aceptación: 28/06/2016



INTRODUCCIÓN

Los resultados de la evaluación del programa Reincorpora en el marco del premio Recercaixa 2012,¹ constataron la interrelación entre la inserción laboral y el desistimiento de la delincuencia. Del mismo modo puso de relevancia la importancia de la historia personal y de la red social del penado en el proceso de reinserción social y laboral a la salida de la cárcel. Partiendo de dichas conclusiones consideramos que para mejorar los resultados de los programas de inserción laboral y social hay que implementar metodologías de acompañamiento educativo que vayan más allá de la aplicación de metodologías propias de la formación e inserción laboral, como puede ser la mejora de competencias para la empleabilidad, siendo necesario realizar un trabajo que integre la inserción laboral como un elemento más del proceso de reinserción social post penitenciario.

Nuestro equipo de investigación ha realizado una prospección, en Cataluña, de servicios de intervención en el medio penitenciario, para la preparación de la inserción laboral ya desde el propio entorno penitenciario antes de acceder al 3er grado. Hemos estudiado los proyectos llevados a cabo en las cárceles de Brians 1 (a cargo de Roba amiga) y Lledoners (a cargo de la Fundación EMI), en el marco del programa Reincorpora. También nos hemos aproximado a la prisión de jóvenes de Barcelona, para conocer cómo se desarrollan los proyectos de acompañamiento a la salida de la prisión y la inserción laboral. Constatando que esta intervención temprana permite una mejor intervención, pero que existe una escasa conexión entre el acompañamiento a la inserción laboral y la preparación de la salida de la prisión y el proceso de inclusión social post penitenciaria.

A partir del estudio y el trabajo de campo realizado proponemos una nueva metodología de trabajo aplicable a la inserción laboral dirigida a ex reclusos/as.

EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO EN LA INSERCIÓN LABORAL

Conseguir un lugar de trabajo puede ser una acción autónoma, pero puede requerir de un proceso de formación y acompañamiento. La mayor parte de las personas que cumplen penas de prisión disponen de poca experiencia laboral previa al ingreso de prisión, escasa formación técnica, falta de competencias transversales y habilidades, desconocimiento del mercado laboral, ausencia de redes de apoyo facilitadoras de empleo...Esos déficits dificultan su

¹ Se refiere a la investigación. “El estudio de la efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del Reincorpora”. Premi recercaixa 2012. Inédito.



inserción laboral. Por ello nuestras administraciones han generado departamentos especializados en el acompañamiento a la inserción laboral de este colectivo. El CIRE (Centre d'Iniciatives per a la Reinserció del departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya) en Cataluña y el CIS (Centro de Inserción Social del Ministerio de Justicia) en Madrid. Dichos departamentos disponen de personal especializado y programas adaptados para este colectivo, habiendo sido reforzados de forma notable por el programa Reincorpora.

Consideramos que los profesionales de dichos servicios realizan un trabajo de empoderamiento y capacitación personal que facilita la obtención de un lugar de trabajo y su mantenimiento. Se trata de un *acompañamiento educativo a la inserción laboral*.

El *acompañamiento socioeducativo* es una metodología de intervención y el término proviene del latín "cumpaniare" que significa compartir el pan con alguien. También encontramos en los evangelios el acompañamiento postular como la idea de caminar junto a alguien hacia un objetivo. En la Grecia antigua el "paidagogos" era el acompañante del niño hacia la instrucción.

En los años 90, en Francia en el ámbito de la atención a personas discapacitadas se desarrolla una corriente educativa por parte de autores como: Susanne Bruyelles, Franco Moretti que marcan una tendencia hacia un cambio de paradigma, dejándose de lado las tendencias habituales de intervención sobre las personas, en su mayoría enfocadas desde la concepción de que el profesional de la acción social tiene el conocimiento y por tanto tendentes a incidir en la conducta del otro, hacia una corriente basada en la horizontalidad, en la que la persona es el centro del trabajo, otorgándole capacidad de toma de decisión y liderazgo de su proceso, así que el profesional de la acción social "acompaña", entendiendo esta intervención como la capacidad de interpelación, de cuestionamiento, de reflexión, de responsabilización. Encontramos en nuestro contexto autores que han trabajado esta metodología, como por ejemplo Jordi Planella (2003a, 2003b, 2008), entre otros.

Así pues consideramos que el profesional de la acción social debe ser capaz de reconocer a las personas como titulares de su proyecto de vida, siendo considerados personas capaces y apoderadas para ejercer el derecho a decidir qué, cómo y con quién quiere hacer o deshacer. Pero acompañar no significa ser un espectador del proceso del otro, ni un director del proceso del otro, sino generar espacios de relación educativa que ayudan al otro tanto a definir su proyecto de vida como en desarrollarlo. Se trata: motivar, hacer pensar, cuestionar, confrontar



con los sentimientos propios y los de los demás, mostrar interés, visibilizar el interés de los demás desde el vínculo educativo.

Esta modalidad de intervención socioeducativa lleva implícita la idea de itinerario. Implica que la persona participa de un proceso de introspección y evaluación de su trayectoria vital y de sus competencias. Es decir, el sujeto toma conciencia de su proyecto vital, de su historia, de su bagaje, de sus saberes y competencias. Y a partir de aquí se plantea objetivos y retos que quiere alcanzar, lo que implica ajustar expectativas y contextualizarlas en su entorno real de vida, identificar soportes y carencias; y proyectar un conjunto de acciones que deberá llevar a cabo para conseguir sus metas. Este proceso implica la definición de un proyecto de vida: hitos personales en los ámbitos de trabajo, ocio, familia, entorno social (amigos, barrio...). Este proceso no es lineal, sino que se construye a partir del crecimiento personal y la interacción con el mundo y con los otros, por lo que a medida que se van tomando decisiones se van configurando, de forma flexible, las metas finales. Es un proceso que requiere el desarrollo de competencias transversales como: la tolerancia a la frustración, la capacidad de escucha, la empatía, o la asertividad, etc.

El acompañamiento a la inserción laboral debe ser pues un proceso de acompañamiento educativo que facilite de la toma de decisiones personales encaminadas a la definición de un proyecto de vida personal en el que el trabajo es un elemento relevante.

LA COMPLEJIDAD, UN CAMBIO DE MIRADA EN LA INSERCIÓN LABORAL

El paradigma de la complejidad, referenciado por E. Morin (1994, 2003, 2011a, 2011b) y Bonil & Pujol (2005), se constituye como un espacio de diálogo entre una forma de construir modelos explicativos de los fenómenos del mundo a partir de un estilo de pensamiento, una forma de posicionarse ante el mundo, de un marco de valores y de una forma de entender la acción desde una perspectiva transformadora. Una propuesta que quiere ser un espacio de diálogo entre las tres perspectivas (pensamiento, valores y acción), desde un planteamiento que puede ser significativo y orientador del proceso educativo. El paradigma de la complejidad es una forma de estructurar el propio pensamiento, un pensamiento que, tanto en la perspectiva científica como en la cotidiana, tiene la capacidad de dialogar constantemente con su entorno. Un pensamiento que dialoga entre el todo y las partes; que, desde una perspectiva no reduccionista, entiende los antagónicos como complementarios; que integra la imaginación y la creatividad con la racionalidad; que permite ir de lo local a lo global sin



perder la vinculación entre los dos elementos como partes de un todo. Un pensamiento que analiza los fenómenos como redes de relaciones en constante dinamismo, entendiendo que los hechos no se explican de forma lineal y reduccionista. El pensamiento complejo aparece como una forma articuladora de organizar el propio pensamiento y de elaborar respuestas a las preguntas y los problemas presentes en el mundo. El pensamiento complejo constituye un modelo de pensamiento que, desde el ámbito de las ciencias experimentales, se ha mostrado con capacidad de construir modelos explicativos completos y coherentes de los hechos, fundamentándose en una epistemología sólida.

Así pues, rehuimos de esquemas simplistas de acción/reacción, para adoptar una interpretación del mundo a partir de la idea de que hay diferentes formas de mirar e interpretar las realidades y diferentes posibilidades de acción. Descartamos modelos preestablecidos, optando por formas de construcción particulares donde cada uno encuentra sus propias formas de ser, de pensar y de actuar, sin existir modelos buenos y malos. Permite, así, el desarrollo de propuestas de mejora y actuaciones transformadoras, que dan respuesta desde las particularidades y singularidades de cada persona.

Se tratará, pues, de actuar desde esta mirada para acompañar al otro, aceptando la complejidad de las relaciones y optando por una forma de construcción del pensamiento que no busca respuestas concretas, fórmulas, ni consejos, sino que pretende visibilizar las consecuencias de las acciones, identificar las oportunidades, buscar alternativas y crear opciones y generar futuros responsables.

Nuestro modelo de intervención socioeducativa gira en torno al concepto de responsabilidad. Cada uno de nosotros es responsable de sus acciones y los efectos que éstas tienen en nuestro entorno relacional y ambiental. Así, pues, somos responsables de nuestras elecciones y tenemos que responder ante los demás y aceptar las consecuencias que de ellas se derivan, ya que vivir en sociedad implica vivir juntos y el límite a nuestros derechos está en la confluencia con los derechos del resto de personas de nuestro entorno y la necesidad de conservación de nuestro entorno.

Nuestras herramientas básicas son: la escucha, el espejo y la interrogación. El otro tiene que ser dueño de sus experiencias y por lo tanto tendremos que estar expectantes, atentos y educar acompañando al otro, sin guiarlo, ni ejercer coacción. Es necesario que ayudemos a interrogarse y desvelar los cómo y los por qué, dotando de significado y coherencia las



elecciones realizadas. No debemos poner sobre la mesa nuestras experiencias, alternativas, propuestas a modo de soluciones. Debemos poner sobre la mesa las palabras y el diálogo, para que el otro pueda identificar sus sentimientos y los de los que le rodean, sus competencias, sus intereses. Analizando los pros y contras de las opciones y alternativas que se presenten. Constituyendo un marco diferente para la construcción de un proceso de inserción laboral que está enraizado con el proyecto personal de inclusión social.

LA INSERCIÓN LABORAL UN ELEMENTO CLAVE EN LA REINSERCIÓN SOCIAL Y EL DESISTIMIENTO DE LA DELINCUENCIA

105

La rehabilitación y la reinserción post-penitenciaria están estrechamente ligadas al desistimiento de la delincuencia, ya que son dos temas interdependientes: para que una persona pueda no reincidir e insertarse socialmente debe tener voluntad y capacidad para desistir de delinquir. Pero desafortunadamente desistir de delinquir no conlleva necesariamente un proceso de inclusión social. La reinserción post penitenciaria ocurre cuando la persona, que ha pasado por prisión, deja de delinquir y es capaz de convivir en su entorno de forma positiva. Es decir, es capaz de satisfacer sus necesidades, tener relaciones de intercambio con las personas de su entorno (familiar y social) y respeta el medio en que vive (normativa, organización, espacio público, etc.)

Esta evidencia nos obliga a reforzar no sólo la voluntad de desistir, sino facilitar la adquisición de las herramientas necesarias para un bienestar personal, emocional y para la convivencia social y familiar.

Para una buena reinserción social post penitenciaria deberá atender diferentes necesidades:

- Necesidades de subsistencia: techo, alimentación, vestuario, etc.
- Red social de apoyo: disponer de familia y amigos, o de un entorno social o de voluntariado con quien relacionarse y compartir la nueva situación. Será necesario disponer de herramientas para la comunicación, asertividad, capacidad de escucha, dominio del lenguaje (lectoescritura y expresión oral), etc.
- Refuerzo personal: autoestima, seguridad, capacidad de toma de decisiones, etc.
- Trabajo: como herramienta para lograr el auto-sostenimiento, y como espacio de identificación social y establecimiento de relaciones. Será necesario pues reforzar las



competencias técnicas, instrumentales y transversales para conseguir y mantener un puesto de trabajo.

- Programas de apoyo especializado, en caso de que tengan dificultades especiales: discapacidades, enfermedades mentales, etc.

La inserción laboral se convierte así en un eje relevante en el proceso de construcción de una nueva identidad no delictiva y proclive a la inclusión y la participación social. Debiendo realizarse un trabajo de significación, en el que se identifique la motivación al trabajo y las oportunidades que la consecución de un empleo conlleva en el proyecto de reinserción. Trabajo y desistimiento de la delincuencia devienen dos ejes correlacionados e interdependientes que no pueden ser aislados. Así pues, los profesionales de la inserción laboral que trabajan con personas ex-reclusas deberán acompañar a la inserción en el marco del acompañamiento al nuevo proyecto de inclusión social, trabajando de forma explícita la voluntad de desistir, conjuntamente con el resto de elementos señalados como claves en la reinserción post penal.

Los relatos de los ex penados reinsertados a la sociedad ponen de manifiesto que en su identidad delictiva disponían de estímulos, satisfacciones, pero no disponían de bienestar personal y emocional, no se sienten orgullosos ni satisfechos de sus conductas y acciones. Expresan que, a pesar de las dificultades del rechazo social, la falta de recursos económicos, etc. conseguir una vida alejada del delito y la exclusión social les ha dado plenitud.

El desistimiento de la delincuencia es el hecho de dejar de delinquir, y se consigue de forma natural, o bien de forma secundaria (con ayudas externas) como uno de los resultados del proceso de rehabilitación. Pero para que la rehabilitación sea efectiva es necesario un proceso de reinserción post penal que permita definir un nuevo proyecto de vida en el que el trabajo y las relaciones familiares y sociales son dos elementos clave de la intervención.

Los profesionales entrevistados, técnicos del programa Reincorpora y responsables de servicios penitenciarios, exponen que el proceso de transición a la calle es un proceso complejo. El interno debe ocuparse de rehacer su vida: establecer nuevas rutinas y hábitos, nuevos horarios, rehacer y construir nuevos vínculos sociales y familiares, conocer el entorno de convivencia (nuevas redes de transporte, nuevas redes de servicios sociales y culturales y de ocio), afrontar el reto de la auto sostenimiento personal (búsqueda de medios de



subsistencia: hogar, alimentación, ropa, etc.) desarrollarse en un nuevo mercado de trabajo (nuevos yacimientos de empleo, nuevos sistemas de organización del trabajo, tecnologización, etc.), así como otros retos difíciles de priorizar o categorizar.

Hemos puesto de manifiesto la complejidad de la reinserción entendida como un proceso no lineal, que requiere de múltiples soportes y donde cada elemento (vivienda, trabajo, familia, amigos, etc.), requiere de una reorganización personal.

LOS EFECTOS DE LA PRISONIZACIÓN EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A LA INSERCIÓN LABORAL

107

Para trabajar con éxito un proceso de acompañamiento educativo a personas ex reclusas también debemos tener en consideración el tiempo de encarcelamiento y los efectos de la *prisonización*. Concepto que se define como el proceso de adaptación y asimilación en el entorno penitenciario que produce la unificación y estandarización de costumbres, hábitos y cultura. García Borés (2006) argumenta que los internos son personas ya socializadas, que una vez ingresan en prisión, se ven obligadas a sustituir su socialización de referencia (desocialización sociocultural) por una socialización secundaria dentro de la llamada subcultura carcelaria con el objetivo de facilitar su adaptación institucional. Los internos entran en un círculo vicioso, ya que una vez han cumplido su condena, manifiestan grandes dificultades para que la sociedad los acepte y viceversa. Arroyo y Ortega (2009) nos hablan de la importancia de la personalidad en el entorno penitenciario, señalando que factores de personalidad inestables pueden tener conductas agresivas, o de ansiedad en este proceso adaptativo. Muchos autores hacen referencia a la subcultura carcelaria como un modelo de convivencia, propio de las prisiones, basado en grupos de poder en el que se imponen conductas específicas: dinámicas de autoprotección, falta absoluta de autonomía en cuestiones de cotidianidad (elección de horarios, de alimentación, de vestuario, etc.), dinámicas de sumisión. Pérez y Redondo (1991) señalan como efectos relevantes de la prisonización la dependencia, desvalorización de la imagen personal, baja autoestima, aceptación de la autoritarismo, ansiedad, ... Estas características dificultan, sin duda alguna, los procesos de inserción laboral, debiéndose incluir en cualquier propuesta.

Bergalli (2003) presenta los factores de protección en contra de la prisonización: un modelo de convivencia participativo dentro de la prisión, un tiempo de estancia corto en prisión, mantener relaciones exteriores positivas, el rechazo de grupos de relación marginales dentro



de prisión y la cooperación con los equipos de rehabilitación como elementos relevantes para evitar una excesiva prisonización con efectos post internamiento.

La prisonización tiene graves efectos al salir de la prisión, ya que como señala Maruna (2001) la etiqueta de delincuente y presidiario tiene un fuerte peso en la conducta de la persona, que se ve agravado por el rechazo social. Goffman (1963) ya señalaba que la posibilidad de estigmatizar a una persona (con mayor o menor motivo) conlleva cierto rechazo social, el cual provoca que la persona busque refugio con aquellas personas que no lo censuran (otros estigmatizados) reforzando así la identidad desviada y favoreciendo su carrera delictiva. El estigma no sólo afecta al interno, sino también a su familia y a su entorno social más inmediato.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la fractura tecnológica de las prisiones, que a fin de garantizar su seguridad privan a sus residentes del uso de internet y de las redes sociales. La brecha tecnológica de una estancia en prisión también supondrá una dificultad añadida para los ex internos, como reconocen las reglas europeas de funcionamiento penitenciario. La actual sociedad líquida en continuo cambio, deriva de los avances tecnológicos, la globalización requiere disponer de herramientas específicas para el establecimiento de relaciones sociales.

Otros elementos que debemos tener en cuenta son los cambios del valor del dinero, de la red de transportes o de las prestaciones sociales vigentes. Cuestiones de nuestra cotidianeidad que pierden su valor dentro de los muros de la cárcel y que deberían merecer formación y acompañamiento para reaprender su funcionamiento.

Así pues, a más tiempo de estancia en prisión más fuertes los efectos de la prisonización y más necesitados de restablecimiento de hábitos personales y sociales. Más brecha tecnológica y funcional y más desconocimiento de la red de servicios sociales, culturales y de ocio existentes. Lo que justifica la necesidad de un acompañamiento de transición a la salida de la prisión tanto para reforzar la persona en la definición de una nueva identidad no delictiva, como en su formación competencial para facilitar un correcto uso de las redes de comunicación, movilidad y servicios existentes, como en su acompañamiento en la construcción de un plan de formación e inserción laboral.



Vemos pues como el ingreso en prisión se convierte en un momento clave en las relaciones familiares, siendo una ruptura y una pérdida. La familia debe reorganizarse para vivir con la ausencia de la persona encarcelada, recibiendo además el rechazo y penalización social del entorno cercano. Es una fase de desorientación, angustia, ansiedad en la que pocas veces la familia recibe apoyo social o psicológico.

La estancia en prisión supone una desvinculación de las responsabilidades familiares, del cuidado de los niños o personas mayores, de la aportación de ingresos, de la realización de tareas domésticas, del mantenimiento de la casa, lo que les sitúa en un rol pasivo de difícil aceptación por el entorno familiar a su regreso al hogar. Si el tiempo de estancia en prisión es largo se producen grandes cambios en el entorno familiar: defunciones, nacimientos, rupturas sentimentales, el crecimiento de los hijos; eventos que son relevantes y que el interno no ha podido compartir con su familia y que le alejan emocionalmente y prácticamente de su familia.

El entorno social y relacional también modifica s dinámicas y vínculos. El rol de la persona presa antes de entrar en prisión se desdibuja con el paso del tiempo y, pierde los liderazgos, complicidades que desarrollaba. Si la persona ha cambiado en prisión, su entorno desconoce la evolución realizada, por lo que a la salida a menudo tienen dificultades para ser aceptados. Si el proceso de rehabilitación ha sido efectivo, el interno deberá romper muchas de sus relaciones sociales anteriores a la reclusión. Sus amigos y compañeros pueden mantenerse entorno la actividad delictiva y pueden suponer un riesgo de reincidencia. Hecho que implica que muchas personas (sin cargas familiares) terminan por alejarse del entorno de origen, buscando un entorno desconocido, en el que sea posible empezar una nueva vida y deshacerse de su antigua identidad delictiva. A la salida de prisión podemos encontrar personas que disponen de apoyo familiar y personas solas que con el internamiento han roto los vínculos anteriores, sea por rechazo, vergüenza o, enfriamiento, y nos encontramos con una realidad en la que algunos internos no disponen de dónde ir. Para ellos las entidades sociales y los servicios de acogida para personas sin hogar serán claves, necesitando un apoyo social de la mano de voluntarios u organizaciones sociales para tejer un nuevo entorno relacional que les permita iniciar una nueva vida fuera de prisión.

Como hemos visto, cuando el internamiento penitenciario se acaba, el expreso deberá construir un nuevo entorno relacional al mismo tiempo que afrontar sus necesidades básicas



de sostenimiento y la búsqueda de un lugar de trabajo. En cualquier proceso debemos tener en cuenta la complejidad e incidencia de estos factores interrelacionados para facilitar un proceso abordable y coherente, que libere de estrés y facilite el diseño de compromisos y acciones realistas.

En el contexto laboral la etiqueta "ex-presos" es muy relevante, siendo un factor habitual de descarte en procesos de selección de personal, por el mero hecho de tener antecedentes penales, sin ofrecer la oportunidad de evaluar las actuales competencias o, motivación al trabajo... Por el contrario, en nuestro trabajo, empresarios y técnicos de inserción han explicitado que los ex reclusos con voluntad de desistir y reinsertarse tienen una motivación al trabajo superior a la de otros colectivos en riesgo de exclusión, puesto que la lucha para evitar un reingreso en prisión suele conllevar un efecto motivacional relevante para el cumplimiento del desempeño propio de las obligaciones laborales.

El estudio de la efectividad del programa Reincorpora realizado por nuestro equipo de investigación señalaba que un elevado porcentaje de inserciones laborales se producían a través de la red social de apoyo (familia y amigos). Por lo que cualquier proceso de inserción laboral debe tener en cuenta el acompañamiento en la reconstrucción de las relaciones familiares y sociales, como un elemento más facilitador de la consecución de un lugar de trabajo. En las entrevistas con personas que han cumplido penas de prisión hemos escuchado el relato de la prioridad que les supone un nuevo rol familiar y el reencuentro con sus responsabilidades familiares. Este proyecto debe ser respetado y analizado para poder así evaluar las necesidades de conciliación laboral y familiar como un elemento clave en la búsqueda de empleo.

Las personas encarceladas se desvinculan del mundo del trabajo, si su tiempo en prisión es largo se distancian y el desconocen, ya que es un mercado cambiante y fluctuante, por lo que a la salida de prisión hay que aprender a reinterpretarlo y conocerlo de nuevo. El tiempo de desempleo fruto del internamiento en prisión genera un vacío en el currículum que es de difícil justificación, y que en muchos casos pone de manifiesto la estancia en prisión con el consecuente rechazo social que ello supone, poniéndolos en inferioridad de oportunidades en una posible oferta laboral.

Es necesario ayudar al interno a definir un plan de transición en la calle, que lo acompañe en la definición de una nueva identidad y le ofrezca el apoyo necesario para diseñar acciones a



corto plazo que le permitan alcanzar sus objetivos y retos, luchando contra la baja autoestima, la autopercepción negativa, las actitudes sumisas, etc. que hemos visto son propias de la prisonización.

Podemos concluir que a más tiempo de prisión más efectos de prisonización, lo cual comporta un proceso de acompañamiento más complejo que debe mejorar las competencias tecnológicas, los conocimientos del mercado de trabajo, la compensación de los efectos propios de la reclusión (recuperación de la autoestima, la iniciativa, la capacidad de toma de decisiones, la tenencia a la sumisión...), la reconstrucción de un nuevo rol social y familiar, el establecimiento de nuevas relaciones alejadas de la delincuencia... como elementos claves del empoderamiento personal para la búsqueda de empleo.

APORTACIONES METODOLÓGICAS PARA LOS PROFESIONALES DE LOS SERVICIOS DE REINSERCIÓN LABORAL POST PENITENCIARIA

Partimos de la *necesidad de atención personalizada*, como requisito para un trabajo de calidad que permita dar respuesta a la situación particular de cada sujeto durante todo el proceso. Las acciones grupales son actividades de apoyo a los procesos individuales. Los tiempos de trabajo con cada persona atendida también deben ser flexibles, ya que deben adaptarse a las necesidades individuales. Debemos tener en cuenta que más tiempo de reclusión implica más carencias y dificultades personales, especialmente en cuanto a las competencias básicas e instrumentales. Hecho que supone más necesidades de apoyo.

En el campo de la salud encontramos ejemplos de “case management”, desde principios del siglo XX, como una estrategia de apoyo comunitario para disminuir costes de atención sanitaria y hospitalaria en enfermos crónicos. La Health Maintenance Organisation (USA) y la National Health Service (UK), han publicado numerosos estudios destacando los beneficios de un sistema de atención integrado. Kanter (1989) señalaba la importancia de asegurar un entramado de servicios para mantener los pacientes clínicos graves en el domicilio manteniendo el máximo de calidad de vida. Si nos trasladamos a Cataluña disponemos de varias experiencias de acompañamiento a enfermos crónicos graves y el Plan de servicios individualizado como respuesta a las necesidades de integración comunitaria de los enfermos mentales. Todas estas referencias internacionales ponen de manifiesto la necesidad de trabajar



en red y disponer de un profesional que escuche el paciente y mantenga una dinámica de entrevistas para ayudarlo a identificar sus necesidades y acompañarlo en la red para encontrar una respuesta.

Esta propuesta, tan ensayada en el ámbito sanitario, es aplicable como modelo de atención a las personas que salen de prisión. Su situación de desorientación, estrés y, falta de competencias y herramientas para la interpretación del entorno ponen de manifiesto la necesidad de *un trabajo integrado e individualizado* que atienda las necesidades de la persona de forma amplia. El ex-presos podrá afrontar con éxito un proceso de búsqueda de trabajo, sólo cuando disponga de sus necesidades de subsistencia cubiertas, haya comenzado a tejer una red de apoyo familiar y social y disponga de unos objetivos vitales. También podemos tomar otros ejemplos más cercanos a nuestros destinatarios, el plan de apoyo para mayores de 18 años también pivota entorno una figura educativa de acompañamiento del joven, así como los planes para la inclusión de inmigrantes integran la figura de voluntarios para hacer un acompañamiento para conocer la lengua (voluntariado por la lengua) y / o el nuevo entorno social y red de servicios).

Otro elemento relevante es el *trabajo en red*. La complejidad de los procesos de reinserción post penitenciaria debe implicar un abordaje desde la corresponsabilidad. Ningún servicio de reinserción laboral puede trabajar al margen del resto de servicios intervinientes con la persona. Recientemente se ha evidenciado que la efectividad de la rehabilitación queda condicionada a las oportunidades de reinserción social. Es decir, una persona que ha desistido de delinquir ha participado en programas de rehabilitación en prisión y, mejorado sus competencias personales, si al salir de prisión no dispone de oportunidades laborales y de participación ciudadana y de una red de apoyo familiar y/o social no consigue su reinserción social. Por todo ello se están empezando a hacer esfuerzos para visualizar los programas existentes y mejorar la coordinación entre servicios. Pero el reto de un verdadero trabajo en red, que permita una atención integrada desde la *corresponsabilidad* de todos los agentes intervinientes: servicios sociales, salud, vivienda, inmigración y, por supuesto, trabajo, sigue existiendo.

Desde la perspectiva metodológica de herramientas de intervención, consideramos imprescindible trabajar los *aprendizajes de forma significativa*. Recomendamos incluir espacios de diálogo para entender cada actividad propuesta, explicarla y evaluar después de



cada sesión de trabajo que hemos alcanzado y mejorado. *La mediación y la resolución de conflictos* serán una herramienta clave para trabajar la cohesión grupal y la convivencia. Debemos realizar un *tratamiento globalizado* de competencias, es decir, *trabajar a partir de actividades, en las que de forma real se ejerciten las competencias, entrenándolas de forma natural a partir del desempeño de tareas reales*. Es más efectivo trabajar la responsabilidad desde la evaluación de una tarea desempeñada que a través de 2 horas de charla. Proponemos planificar sesiones de trabajo a partir de proyectos de cooperación local, de actividades de logística, mantenimiento, etc. en las sedes de formación que permitan desarrollar el trabajo en equipo, la responsabilidad, la concentración, la tolerancia a la frustración de forma aplicada e integrada, en lugar de hacer actividades de reflexión y entreno de cada una de las competencias de forma aislada. Todas las competencias están íntimamente relacionadas entre sí y sólo con un tratamiento conjunto desde la vertiente del resultado y de la acción se puede conseguir unos resultados más eficaces.

Trabajamos con personas que han podido desarrollar muy poco su creatividad, su capacidad de toma de decisiones durante su estancia en prisión, por lo que resulta altamente recomendable *realizar actividades a partir de los intereses de los participantes, aplicando dinámicas autogestionadas*. En el que el profesional sea un facilitador que tenga el rol principal de interpelar en torno a los por qué, los cómo y los resultados.

Por último, a modo de conclusión, presentamos una propuesta de actividades. Las hemos organizado en grupos de contenidos, que consideramos relevantes en los procesos de empoderamiento para la inserción laboral con ex reclusos/as.

a) Actividades de crecimiento personal y conocimiento del entorno:

- Podemos mejorar la alfabetización a través de visitas a bibliotecas para buscar textos o libros para hacer una sesión de tertulia literaria. Potenciando el trabajo en equipo, la ayuda mutua, el conocimiento de los recursos, la toma de decisiones, ...
- Organizar una liguilla deportiva de baloncesto o fútbol en cooperación con otros servicios de la comunidad, nos permiten trabajar la salud, el esfuerzo, la capacidad organizativa, de gestión, la resolución de conflictos...



- Visitar entidades sociales nos permite conocer otras realidades, mejorar el conocimiento de la red, identificar oportunidades de participación social que pueden ser muy útiles para reflexionar sobre el proyecto personal, las competencias, etc.
- Las narrativas digitales, las obras de teatro social, son actividades de reflexión que pueden facilitar el trabajo integrado de competencias.
- Integrar experiencias vividas (conferencias, charlas entrevista a ex reclusos, familiares...) nos permiten desarrollar la capacidad de escucha, el autoconocimiento y el crecimiento personal. Los cambios producidos en las relaciones familiares, los roles sociales...son retos que otros han asumido previamente y sus experiencias pueden ayudar a desarrollar mecanismos resilientes que mejoren la capacidad de lucha y crecimiento personal.

b) **Actividades de voluntariado social:**

Una buena forma de conocer el entorno y ver las necesidades sociales es realizar actividades de apoyo social: acompañamiento de ancianos, actividades de apoyo a las personas mayores en huertos urbanos, mejora de equipamientos sociales (actividades de mantenimiento de edificios, limpieza de espacios naturales, talleres de sensibilización (lucha contra las drogas, el uso de la violencia, etc.) o de otros proyectos de utilidad social. Estas actividades deben surgir de los intereses del propio grupo y se puede manejar todo el proceso de buscar el entorno idóneo, solicitar permisos, hacer un proyecto de lo que podemos hacer, distribuir tareas entre el equipo, de manera que en cada proceso se integre: el autoconocimiento (qué puedo y sé hacer y qué me cuesta o no puedo hacer), el trabajo en equipo, la asertividad, la comunicación, la lectoescritura y, el conocimiento de las instituciones y recursos de la red comunitaria. Así pues, debemos desarrollar *procesos de formación prácticos*: como debemos vestir para cada actividad, respetar los horarios, cumplir responsabilidades, de forma integrada y real como se da en la vida real. Estas actividades sociales deben tener un valor de restauración a la comunidad que nos permitirán reforzar la autoconfianza y la autoestima, a través del desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad, poniendo las personas participantes en un rol y función social diferenciados.

c) **Conocimiento del entorno laboral:**

Debemos acercar los expresos al mundo real actual, debemos establecer acuerdos con entidades y empresas colaboradoras que permitan visitar fábricas o centros de producción,



tener entrevistas con responsables de selección de personal, visitar centros de formación profesional, para acercarnos a la realidad del mercado de trabajo, no sólo a través de los portales web sino del contacto con empresas y centros de formación reales. Pudiendo así poner en valor las competencias adquiridas y definir las necesidades de formación.

Algunas experiencias internacionales, especialmente en Francia, y también aplicadas en España por algunas entidades, apuestan por la inserción laboral sin CV, es decir, basada en la confianza en las competencias demostradas en el puesto de trabajo a través de empresas “amigas” dispuestas a ofrecer una segunda oportunidad. Los éxitos de esa metodología son notables. Las mismas personas nunca superarían un proceso de selección de personal basado en el CV, en cambio demostrado sus capacidades directamente en el puesto de trabajo son capaces de conseguir unos resultados de productividad y un comportamiento satisfactorio para las empresas.

Como hemos dicho todas estas actividades requerirán espacios de análisis compartido (evaluación) y de significación de contenidos tanto en grupo como individualmente a través de tutorías y acompañamiento educativo personalizado. Partiendo del objetivo de responsabilizar a los participantes de su vida personal y laboral, favoreciendo la toma de decisiones al respecto del objetivo trazado. En este trabajo de acompañamiento personal habrá que trabajar la tolerancia a la frustración, el compromiso, la diferencia entre lo que quiero (el objetivo final) de, lo que de momento tengo y lo que puedo lograr a corto y medio plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alòs, R. (2009). “¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Catalunya”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 127, págs. 11-31.
- Arroyo, J. M.; Ortega, E. (2009). “Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión de clima social de la prisión”. En *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, núm. 11, págs. 11-15.
- Bergalli, R. (2003). *Sistemas penales y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo Blanc.



- Bonil, J.; Pujol, R. M. (2005). “El paradigma de la complejidad: un marco para orientar la actividad científica escolar”. En *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia], núm. 4, págs. 43-58.
- Capdevila, M. (coord.) (2015). *Taxa de reincidència penitenciària 2014*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya. http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/formacio_recerca_i_docum/recerca/catala_g_d_investigacions/per_ordre_cronologic/2015/taxa_reincidencia_2014/taxa_reincidencia_2014_cat.pdf
- Cid, J.; Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades: obstacles i suports*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya. http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/SC_3_175_11_cat.pdf.
- Fabra, N.; Heras, P.; Gómez, M.; Homs, O. (2016). “Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales”. En *RES, Revista de Educación Social*. num 22., págs. 182-197.
- Farrall, S. (2002). *Rethinking What Works with Offenders. Probation, Social Context and Desistance from Crime*. Devon: Willan.
- García Borés, J. (coord.) (2006). *LA PRESÓ A L'ENTORN FAMILIAR. Estudi de les repercussions de l'empresonament sobre les famílies: problemàtiques i necessitats*. Barcelona: Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans, Universitat de Barcelona.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heras, P.; Fabra, N.; Homs, O.; Gómez, M.; Llena, A. (2014). *Informe de investigación: “El estudio de la efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del Reincorpora”*. Premi recercaixa 2012. Inédito.
- Heras, P.; Poblete, D.; Gómez, M.; Pérez, J.; Fabra, N. (2015). *La reinserció postpenitenciària, una terra de ningú*. Dossier Catalunya Social. Propostes des del tercer sector, núm 44. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.
- Kanter, R. M. (1989). “The New managerial work”. En *Journal Harvard Business*. Vol 89, págs. 85-92.
- Maruna, S. (2001). *Making Good. How ex-Convicts Reform and Rebuild their Lives*. Washington: American Psychological Association.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2011b). *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós.
- Pérez, E.; Redondo, S. (1991). “Efectos psicológicos de la estancia en prisión”. *Papeles del psicólogo*, núm. 48, págs. 54-57.
- Planella, J. (2003a). “Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social”. En *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 2, págs. 13-33.



- Planella, J. (2003b). “De l’atenció a l’acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés”. En *Revista de Treball Social*, núm. 169, págs. 52-68.
- Planella, J. (2008). “Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/5 págs. 1-14. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- UNIOPPS, (1995). *Accompagnement social et insertion: Pratiques associatives*. París: Syros.
- Yagüe, C. (2011). *Objetivos estratégicos del tratamiento penitenciario. Las políticas de intervención. Tratamiento y seguridad*. Madrid: Máster Universitario en Administración y Gestión de Centros Penitenciarios. UNED. Plataforma formativa virtual (ALF).

Para contactar:

Núria Fabra Fres: Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, miembro del grupo de investigación, consolidado, en Pedagogía Social de la UB (GPS). Coordinadora de la Mesa de Participación social del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya. (nfabra@ub.edu). Ps. Vall d’Hebró 171, s/n. 08035 Barcelona

Miquel Gómez Serra: Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, miembro del Grupo de investigación consolidado en Pedagogía Social de la UB (GPS). Jefe de estudios del Grado de Educación Social (UB). (mgomez@ub.edu). Ps. Vall d’Hebró 171, s/n. 08035 Barcelona.

Oriol Homs Ferret: Director de investigación de NOTUS. Colaborador del Grupo de Investigación consolidado en Pedagogía Social de la UB (GPS). (oriol@tantagora.net). Carrer de les Jonqueres, 16, 08003. Barcelona.



EL EDUCADOR SOCIAL EN EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOLABORAL PARA TRABAJAR CON MAYORES DEPENDIENTES

118

Cristina Vidal-Martí, *Educadora Social y Doctora en Psicología*

Resumen

El objetivo del presente artículo es contribuir a reflexionar sobre el papel que el educador social puede ejercer como formador y promotor del acompañamiento sociolaboral de los futuros profesionales de atención directa de residencias y centros de día de mayores. Se focaliza la atención en las competencias que dispone el educador social y que aportaciones puede realizar en la preparación de la persona que se forma para ser gerocultor.

Palabras clave: educador social, personas mayores y acompañamiento

Fecha de recepción: 13/05/2016

Fecha de aceptación: 27/06/2016

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción

En los últimos años, nuestra sociedad presenta un nuevo escenario social, económico, tecnológico y cultural muy distinto a épocas anteriores. Las nuevas tecnologías, la globalización y la incorporación de la mujer en la esfera social han incidido notablemente en la aparición de estos cambios (Subirats y Albaigés, 2006). No obstante, los avances médicos y tecnológicos en el ámbito de la salud, la promoción de los hábitos de salud y las políticas sociales han promovido un nuevo reto: el envejecimiento.

El número de personas mayores en los países desarrollados aumentó de manera significativa en el siglo XX y, en los escenarios futuros, se estima un incremento exponencial. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el 2050 se prevé que el número de personas mayores en el mundo se duplique (OMS, 2015).

El envejecimiento conlleva nuevos desafíos. Unos desafíos a nivel político, legislativo, cultural y también social; ya sea en la futura provisión de servicios como en la recuperación de la identidad social de las personas mayores (Vidal-Martí, 2012). Este nuevo reto plantea cambios en la atención y en la intervención tanto de los profesionales que atienden y acompañan a las personas mayores como a las instituciones y la sociedad en general.

El porcentaje significativo de personas mayores en la sociedad y la heterogeneidad de sus características genera nuevas necesidades y demandas tanto para las personas mayores activas como para las personas con altos niveles de dependencia. Algunas de estas demandas pueden ser cubiertas desde el ámbito sanitario, otras desde la vertiente social y otras necesitarán la atención sociosanitaria conllevando a nuevos yacimientos de ocupación.

A principios de siglo XXI, varios expertos (FSIS, 2000; Casado y López Casanovas, 2001; Sancho, 2001) ya auguraban esta nueva realidad y reivindicaban la necesidad de ampliar la oferta de cuidados a personas mayores con dependencia. No obstante, a nuestro entender y teniendo en consideración el *Libro blanco del envejecimiento activo* (IMSERSO; 2011), la atención a las personas con dependencia es una necesidad como también todas aquellas intervenciones dirigidas a las personas mayores activas.

Ante este nuevo escenario, los organismos gubernamentales están realizando acciones con el fin de dar respuesta a dichas necesidades y demandas. Las acciones son de distinta índole en



función del grado de autonomía de la persona y su grado de concreción varía en función de sus programas, proyectos y actividades y del público destinatario.

Este artículo se focaliza en las contribuciones que los educadores sociales pueden realizar a los futuros profesionales que trabajaran con personas mayores dependientes; especialmente que precisan atención sociosanitaria. El incremento poblacional y las necesidades sanitarias y sociales que precisan este colectivo conllevaran a diversificación y cierta especialización del sector.

La formación de los gerocultores

Según el *VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal*, el gerocultor es el profesional cualificado que, bajo la dependencia de la dirección del centro o la persona que se determine, tiene como función principal asistir y cuidar a las personas en todas sus actividades de la vida diaria que no puedan realizar por sí mismas. El gerocultor, que trabaja en centros de día y residencias de mayores, acompaña y efectúa todos aquellos trabajos encaminados a la atención personal y de su entorno.

Durante años, las personas que deseaban trabajar como gerocultores en instituciones sociales no precisaban de formación; y quien deseaba hacerlo cursaba un curso de formación ocupacional y podía optar al puesto de trabajo.

En Cataluña, algunos centros formativos como el Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona (ICESB), diseñaron e impartieron cursos para gerocultores con la finalidad de proporcionar conocimientos, habilidades y técnicas a los futuros profesionales para trabajar con personas mayores institucionalizadas dependientes.

Años más tarde, el *Institut Català de Noves Professions* (INCANOP), un organismo vinculado al departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña, elaboró unos planes de cualificación profesional para las nuevas profesiones, reconociendo el gerocultor como nuevo yacimiento de ocupación. Este reconocimiento por parte de este organismo oficial fue el primer paso que realizó la administración para oficializar la formación de esta profesión.

En 1993, la administración catalana hizo un segundo reconocimiento. Avalado por el departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Cataluña, un *Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans* en el ámbito de los Servicios Sociales, estableció unas



recomendaciones básicas para la formación de estos profesionales estableciendo 700 horas teórico-prácticas: 500 horas en el aula y 200 en el centro de prácticas. A su vez, se definieron los objetivos generales y contenidos.

A pesar de estas dos recomendaciones, durante años se impartieron cursos formativos de duraciones inferiores a 700 horas. La administración catalana, consciente de esta variabilidad tanto en objetivos, contenidos como en duración, estableció el II Plan de Actuación Social (1997-2001). Este plan estableció que sólo se financiaran cursos ocupacionales de 700 horas y que tuvieran en consideración las recomendaciones del *Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans*. Esta medida fue de carácter regulador y temporal hasta que se unificó el programa formativo dirigido a capacitar este perfil profesional.

Será a través del RD 1379/2008, de 1 de agosto, cuando se inician las primeras medidas de regularización: nace el certificado de profesionalidad de *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales*.

Las directrices europeas y nacionales en materia de ordenación de la oferta formativa y la ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia contribuyen a regular la formación y capacitación de los profesionales de primera línea de los centros residenciales para mayores.

En la actualidad, cualquier persona que desee trabajar como gerocultor tiene tres opciones. Una primera es realizar el certificado de profesionalidad de *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales*, una segunda es cursar el ciclo formativo de grado medio de *Atención Sociosanitaria* y la tercera es la acreditación de las competencias de su experiencia laboral si demuestra más de dos años trabajando en residencias, centros de día o equipamientos de mayores. Este artículo se focaliza en el educador social como formador en las dos primeras opciones.

El educador social como formador y promotor del acompañamiento sociolaboral para trabajar con personas mayores dependientes en instituciones

El gerocultor, a día de hoy, es el perfil profesional más numeroso y que presta más horas de atención en los centros de día y de acogimiento residencial. Este profesional de atención más directa al usuario precisa de competencias técnicas, comunicacionales y relacionales para que



la comunicación con la persona mayor institucionalizada sea fluida, basada en un clima de confianza y que promueva el acompañamiento.

Planella (2013) afirma que el objetivo básico del acompañamiento es ayudar a las personas a resolver algunos de los problemas generados por su situación de exclusión o dificultad; y establecer entre el profesional y la persona una relación de escucha, apoyo, consejo y ayuda mutua. Según este autor, el acompañamiento es una acción que tiene lugar de forma transversal, incorporando todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona ya sea en la residencia o en cualquier otro contexto y espacio.

A nuestro entender, el perfil profesional que puede aportar conocimientos, técnicas y habilidades para la promoción del acompañamiento es el educador social. Para Sáez Carreras (1993) *"el educador social es un profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas"* (Sáez Carreras, 1993:183). El educador social es un profesional educativo, un agente de acompañamiento, de cambio y de dinamización que promueve la socialización y la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión social (Oña, 2005; Planella, 2013).

El educador social, por su formación y capacitación, es experto en relaciones humanas, en estrategias educativas, en planificación de la intervención y en la dinamización de grupos. Dotar a los futuros gerocultores de competencias en la planificación y la organización de su día a día, estrategias de dinamización, de comunicación y gestión de grupos puede ser herramientas de ayuda para su praxis profesional.

También, el educador puede contribuir a redefinir y reconstruir el significado de la persona mayor; es decir, ayudar a los futuros profesionales a saber si tienen o no prejuicios entorno a este colectivo y en caso de tenerlos tomar consciencia de su repercusión en la concepción de personas mayores. Si el educador ayuda a tomar consciencia de esta situación y promueve cambios favorecerá un cambio actitudinal y comportamental en el futuro profesional, basándose más en un modelo educativo y preventivo que excluya la sobreprotección, el paternalismo y la tecnocracia.

Cuidar y atender a las personas mayores en sus distintas actividades de la vida diaria no es una tarea sencilla; el educador como formador puede aportar competencias para su propio



cuidado personal a los futuros profesionales como elemento básico y esencial del profesional de atención a personas mayores con dependencia. Cuidarse para poder cuidar.

Mantener y potenciar la autonomía de la persona mayor institucionalizada es el gran reto de la atención sociosanitaria. El gerocultor, a través de su formación y con el apoyo del educador en este proceso, puede tomar consciencia de la importancia de su promoción; y adquirir en su itinerario formativo las competencias para promocionar la autonomía de las personas mayores usuarias en su día a día profesional.

Por consiguiente, el educador como agente socioeducativo puede técnicas de comunicación para la promoción del acompañamiento como metodología de intervención. El acompañamiento como técnica permite ayudar a las personas a resolver sus propios problemas y los generados por su situación de exclusión o dificultad; pero cuando dicha técnica se convierte en metodología de intervención se realzan las capacidades del usuario, se empodera y se intensifica su autonomía.

En definitiva, el educador social como profesional de la relación social puede acompañar a los futuros gerocultores y profesionales de la atención sociosanitaria en su proceso formativo para que su intervención se fundamente en principios de autonomía, socialización, relación y en aspectos educativos y preventivos.

Bibliografía

- Casado, D.; López Casanovas, G. (2001). *Vejez, dependencia y cuidados de larga duración. Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Echeverría Samanes, B. (1997). "Inserción sociolaboral". En *Investigación Educativa*, 15, 2, págs. 85-115.
- Fundación Salud Innovación Sociedad (FSIS) (2000). *Envejecimiento y dependencia: futuros deseables y futuros posibles. Análisis prospectivo*. Barcelona: Novartis.
- IMSERSO (2003). *Plan de acción para las personas mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2011). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Madrid: IMSERSO.
- Oña, J.M. (2005). "El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia". En *RES Revista de Educación social*, 4. [en línea] <http://www.eduso.net/res/res/?b=7&c=64&n=177> [1 julio de 2016].
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015). Se calcula que el número de personas mayores de 60 años se duplicará de aquí a 2050.



<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2015/older-persons-day/es/> [en línea] [8 de mayo de 2016].

Planella Ribera, J. (2013). “Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento”. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, núm. 2. págs. 113-128.

Sáez Carreras, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.

Sancho, M. T. (coord.) (2001). *Vejez y protección social a la dependencia en Europa*. Madrid: Observatorio de personas mayores. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Subirats, J.; Albaigés, B. (coord) (2006). *Educació i comunitat*. Barcelona: Fundació Jaime Bofill.

Vidal-Martí, C. (2012). “Los talleres de entrenamiento de la memoria: un ejemplo de buena práctica para la promoción de la inclusión social en personas mayores”. En *RES Revista de Educación social*, 14 [en línea] http://www.eduso.net/res/pdf/14/tame_res_%2014.pdf [28 de junio de 2016].

124

Otras referencias

VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal. <https://www.boe.es/boe/dias/2012/05/18/pdfs/BOE-A-2012-6592.pdf> [en línea] [28 de junio de 2016].

RD 1379/2008, de 1 de agosto, Certificado de profesionalidad de Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales [en línea] https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/pdf/normativaCertificados/RD1379_2008.pdf [28 de junio de 2016].

Para contactar:

Cristina Vidal-Martí, Doctora en Psicología y Educadora Social. cristina.vidal.v@gmail.com
Fundació Pere Tarrés, C. Carolines, 10. 08012 Barcelona. Teléfono: 93 410 16 02



EDUCACIÓN SOCIAL E INSERCIÓN LABORAL

PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL

125

Mireia Martínez, *terapeuta ocupacional*

Martina Cumova, *educadora social*

*Asociación Arep (Rehabilitación de Personas con Enfermedad Mental)*¹

Resumen

Presentamos el modelo de atención en el sector de inserción laboral para personas con problemas de salud mental obtenidas por nuestra experiencia en este sector a lo largo de los últimos 10 años. El artículo analiza los procesos de acompañamiento en la inserción laboral para personas con problemas de salud mental que deben ser siempre adaptados e individualizados a las necesidades concretas de cada persona atendida. Explicamos los diferentes programas y modelos de trabajo para el colectivo de personas con Trastorno Mental Severo (TMS) y jóvenes tras el primer brote psicótico.

Palabras clave: Inserción socio-laboral, jóvenes, personas con trastorno mental

Fecha de recepción: 13/05/2016

Fecha de aceptación: 27/06/2016

¹ Para más información, visitar: <http://arep.cat/default.cfm/esp/index.html>

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

INTRODUCCIÓN

La psicosis es un problema de salud pública que afecta aproximadamente a un 1% de la población mundial y lidera las causas de discapacidad en los países desarrollados (Organización Mundial de la Salud, 2004). Las personas que experimentan por primera vez un episodio psicótico suelen ser personas jóvenes, que están al final de la adolescencia o en el principio de la edad adulta, y que nunca antes han estado en contacto con los dispositivos de la red de salud mental. A menudo, la aparición del episodio psicótico es brusca y repentina en jóvenes sin ningún problema psiquiátrico ni psicológico previo y requiere una atención especializada que permita dar un diagnóstico rápido y una respuesta específica para cada caso.

126

Sólo en costes directos sanitarios, en nuestro país representa el 2,7% del gasto público en sanidad (Oliva, et al. 2006). Además, las psicosis presentan un indiscutible impacto sobre la funcionalidad de los pacientes, con unas tasas de desempleo permanente de hasta un 40%. El determinante principal de la discapacidad ocupacional, social y económica de los pacientes con esquizofrenia es el déficit cognitivo (Keefe y Harvey, 2012).

Estos déficits de salud unidos a un mercado laboral incierto, donde la tasa de paro juvenil es cercana al 50 %, y con unas cifras de abandono de la enseñanza de forma prematura de un 23,5% (el doble de la media comunitaria, según los datos publicados por Eurostat), hace que el futuro laboral de los jóvenes que han padecido un primer episodio psicótico sea de mayor dificultad que en el resto de la población.

Por otro lado, las personas con problemas de salud mental son un colectivo con importante presencia en nuestra sociedad. En Cataluña, la prevalencia de sufrir trastorno mental o adicción es del 20,34 % en los hombres y del 26,92 % en las mujeres (Generalitat de Catalunya, 2006).

Estudios realizados en España indican que un 19,5% de la población ha sufrido un trastorno mental a lo largo de su vida (Haro et al., 2006). El colectivo de estas personas sufre además del diagnóstico de trastorno mental, el estigma relacionado con el desconocimiento de este tipo de enfermedades. Estos hechos provocan la exclusión social y laboral de su comunidad y finalmente el aislamiento completo de la sociedad.



Para mejorar la integración laboral de este colectivo, existen diferentes programas, servicios y proyectos de inclusión laboral cuyo objetivo final es la mejora de calidad de vida de estas personas y la inclusión socio-laboral a la sociedad.

1. PRESENTACIÓN DEL MODELO DE ATENCIÓN EN EL SECTOR DE SALUD MENTAL E INSERCIÓN LABORAL ACTUAL

Actualmente en Catalunya, existen diferentes recursos de inserción laboral para las personas con trastorno mental. La mayoría de programas y servicios de inserción laboral se caracterizan como dispositivos que acompañan a la persona atendida a lo largo de su itinerario socio-laboral.

Entre estos dispositivos, los programas específicos para el colectivo de personas con problemas de salud mental, son los siguientes:

- *Servicio Prelaboral*: el servicio Prelaboral ofrece la rehabilitación socio-laboral mediante programa individual de inserción para personas con problemas de salud mental. Este servicio está subvencionado por el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña;
- *Servicio Integral de Orientación y Asesoramiento para personas con trastorno mental (SIOAS)* cuyo objetivo es la inserción laboral a empresas ordinarias, subvencionado por el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña;
- *Oficinas Técnicas Laborales (OTLs)*: son programas de inserción socio-laboral para personas con trastorno mental, subvencionadas por la Diputación de Barcelona;
- Programas específicos formativos para personas con trastorno mental impulsados por SOC Catalunya;
- *Centros Especiales de Empleo (CEEs)*: existen diferentes CEEs especializados en la atención para personas con trastorno mental que cuentan con el apoyo de *Unidades de Soporte de Actividad Profesional (USAP)* subvencionados por el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña.

Las principales tareas de estos dispositivos son las siguientes:

- Acogida inicial de la demanda laboral de parte de persona con TMS;
- Análisis y diagnóstico laboral inicial de persona atendida;



- Devolución de la análisis inicial, diseño y pacto de itinerario individual de inserción;
- Orientación profesional;
- Acciones formativas específicas para mejorar las competencias transversales y técnicas;
- Empleo con apoyo;
- Información, sensibilización y asesoramiento a empresas.

La metodología que se utiliza habitualmente trabajando con este colectivo de personas es el modelo de competencias. El modelo competencial se basa en mejorar la capacidad de adaptación a los cambios y el desarrollo de competencias: capacidades cognitivas, habilidades sociales, capacidad de adaptarse a un nuevo entorno y competencias básicas laborales (Obra Social La Caixa, 2012).

Los programas laborales ofrecen a la persona atendida atención a través de un equipo multidisciplinar, formado por trabajadores sociales, psicólogos, educadores sociales y terapeutas ocupacionales.

Dentro de los servicios y recursos se ofrecen diferentes acciones grupales y seguimiento individual que puede variar según el tipo de recurso.

El servicio *Prelaboral* se centra en adquirir y recuperar los hábitos básicos socio-laborales y ofrece un acompañamiento personalizado con un período de tiempo no superior a 3 años. Cada persona dispone de su *Programa Individual de Rehabilitación e Inserción Laboral (PIRIL)* dónde se establecen los objetivos principales de actuación y los indicadores y resultados esperados en el proceso de rehabilitación. El PIRIL se revisa una vez cada 6 meses por parte del referente y persona atendida. En el PIRIL se establecen tanto las actividades de orientación individual con el equipo multidisciplinar como las actividades grupales en los talleres terapéuticos y rehabilitadores. Entre las actividades principales se incluyen talleres específicos de oficios (por ejemplo cocina, mensajería, carpintería, pintura, atención al cliente etc. según el perfil de la persona) y talleres rehabilitadores relacionados con la enfermedad mental (taller de habilidades sociales, resolución de conflictos etc.).

El *Servicio Integral de Orientación y Asesoramiento para personas con trastorno mental (SIOAS)* ofrece el acompañamiento, orientación, formación e inserción a personas con trastorno mental que están en el proceso de inserción a empresa ordinaria. En este recurso se



ofrecen actividades grupales e individuales por parte de un/a preparador/a laboral cuyo perfil es psicólogo/a y/o pedagogo/a con experiencia en el sector de inserción laboral. Este servicio tiene establecidas las actividades grupales según las indicaciones del Departamento de Empresa de la Generalitat de Catalunya. Las actividades grupales están divididas en diferentes subgrupos:

- Diagnóstico inicial: contexto laboral y competencias transversales y básicas;
- Identificación de motivaciones e intereses y conocimiento de mercado laboral;
- Búsqueda de empleo (herramientas, canales de búsqueda, proceso de selección y autoocupación);
- Competencias transversales y formación en nuevas tecnologías.

El servicio está formado por preparadores laborales, prospectores laborales y auxiliares de administración.

Las *Oficinas Técnicas Laborales (OTLs)* son espacios de inserción ubicadas fuera de Barcelona para ofrecer el servicio de inserción a personas con trastorno mental en diferentes poblaciones de Cataluña. El tipo de servicio ofrecido varía según el perfil de personas atendidas. Se basa en la creación de un itinerario individualizado para identificar y acompañar a la persona atendida en todo su proceso de búsqueda de empleo.

Los *Centros Especiales de Empleo (CEEs)* crean oportunidades laborales para personas con diferentes tipos de discapacidad. Actualmente existen más de 200 CEEs en la zona de Cataluña. Existen CEEs con ánimo de lucro y otros sin ánimo de lucro. Los CEEs sin ánimo de lucro son los que más personas con trastorno mental atienden, ya que es un colectivo de alto riesgo de exclusión y algunos CEEs cuentan con la Unidad de Soporte a la Actividad Profesional (USAP) que acompañan a las personas trabajadoras con discapacidad en su proceso de inserción. En el caso que el CEE disponga de un equipo de USAP, las personas atendidas disponen de su Programa Individual de Inserción (PII) dónde se establecen los objetivos a nivel productivo, social, psicológico y familiar.

A parte de los recursos establecidos existen diferentes programas específicos formativos para personas con trastorno mental, como es por ejemplo el programa de Garantía Juvenil dónde existen diferentes proyectos singulares e itinerarios individuales dirigidos al colectivo de jóvenes con problemas de salud mental. El programa de Garantía Juvenil se puso en marcha



en el año 2015 gracias a la financiación por parte de la Unión Europea y la colaboración con el Ministerio de Empleo y SOC de Cataluña. Los programas son muy diversos e innovadores.

2. ACOMPAÑAMIENTO Y EMPODERAMIENTO EN EL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL

En caso de jóvenes con un primer brote psicótico y personas con TMS es importante el acompañamiento individual y grupal de parte de un equipo multidisciplinar que aporta diferentes puntos de visión en todo el proceso rehabilitador y laboral.

El educador social acompaña a las personas atendidas a lo largo de su itinerario con el objetivo de potenciar las habilidades identificadas previamente y empoderar al usuario para sostener la actividad laboral.

Los programas laborales anteriormente mencionados se basan en el proceso de acompañamiento y empoderamiento. En la acogida inicial se identifica la demanda inicial de la persona atendida. A partir de allí se establecen las tutorías individuales que permiten hacer el diagnóstico inicial de ocupabilidad, el diagnóstico DAFO y pacto del itinerario individual de inserción. En este pacto se reflexionan las diferentes acciones necesarias para mejorar la empleabilidad del usuario. Las acciones previstas habitualmente en el itinerario de inserción constan de trabajo individual con psicólogo, trabajador social, educador social o terapeuta ocupacional (según el diagnóstico inicial) y actividades grupales impartidos por educadores sociales y terapeutas ocupacionales. Las actividades grupales se centran en el modelo competencial, trabajando sobre todo la parte de habilidades de vida diaria, habilidades sociales y gestión de estrés y ansiedad. Estas acciones tienen como objetivo preparar y dotar a la persona atendida de herramientas útiles que puede utilizar una vez esté inserido en el mercado laboral.

Una de las herramientas más novedosas en la salud mental es la incorporación de técnicas de coaching personal y rehabilitación neuro-cognitiva como claves en el proceso inicial con jóvenes que han sufrido el primer brote psicótico. El coaching se basa en definición del proyecto vital, incorporando acciones de autoconocimiento y convirtiendo a joven con trastorno mental como protagonista de su itinerario. La rehabilitación neuro-cognitiva tiene como función recuperar las capacidades neuro-cognitivas tras el diagnóstico inicial de la enfermedad mental en los primeros 5 años de convivencia con la enfermedad. Si se actúa en



los primeros 5 años, existe la posibilidad de recuperar y mejorar la capacidad de atención, concentración y memoria en algunos casos.

3. ROL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL

El educador social juega un papel importante conjuntamente con el resto de los profesionales del equipo multidisciplinar. Su punto de vista se basa en la metodología de empoderamiento y modelo competencial.

Sus tareas principales son las siguientes:

- Acogida inicial y recogida de demanda laboral;
- Análisis del perfil laboral;
- Diseño y seguimiento del Programa Individual de Inserción;
- Desarrollo de actividades educativas que tengan como objetivo trabajar las competencias transversales y técnicas;
- Acompañamiento individual en el proceso socio-laboral;
- Información y sensibilización de empresas interesadas en la contratación de personas con trastorno mental;
- Trabajo familiar en casos necesarios;
- Derivación de demandas específicas al resto de equipo multidisciplinar (tramitación pensiones, seguimiento psicológico y psiquiátrico etc.);
- Empleo con apoyo.

El perfil de educador social que trabaja en los programas laborales suelen ser personas con carácter emprendedor, activas, abiertas, con conocimiento empresariales y dotes comerciales. Estos atributos son importantes para poder hacer la función de intermediario entre empresa y persona atendida. Es imprescindible conocer las técnicas de atención individual y grupal para personas con problemas de salud mental pero a la vez conocer el mercado laboral actual, estar pendiente de las tendencias y cambios laborales, y saber utilizar el lenguaje empresarial.



Fuentes y referencias

- Haro, J.M., Palacín, C., Vilagut, G., Martínez, M., Bernal, M., Luque, I., Codony, M., Doiz, M., Alonso, J., y el Grupo ESEd-España. (2006). Prevalencia de los trastornos mentales y factores asociados: resultados del estudio ESEMeD-España. *Medicina Clínica*. Vol. 126, 445-451. doi: [10.1157/13086324](https://doi.org/10.1157/13086324)
- Generalitat de Catalunya, Departament de Salut (2006). *Pla director de salut mental i adiccions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. http://canalsalut.gencat.cat/web/.content/home_canal_salut/ciutadania/la_salut_de_la_a_a_la_z/d/depressio/documents/salutmental.pdf
- Keefe, R.S., Harvey, P.D. (2012). Cognitive impairment in schizophrenia. En *Handbook of Experimental Pharmacology*, 213, 11-37, doi: [10.1007/978-3-642-25758-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-25758-2_2).
- O'Carroll, R. (2000). Cognitive impairment in schizophrenia. *Advances in Psychiatric Treatment* May 2000, 6 (3) 161-168; doi: [10.1192/apt.6.3.161](https://doi.org/10.1192/apt.6.3.161)
- Obra Social La Caixa (2012). *Guía para la integración laboral de personas con trastorno mental*. Barcelona: Obra Social La Caixa. <http://www.reyardid.org/nueva/imagenes/documentos/185.pdf>
- Oliva J., López Bastida J., Osuna R., Montejo A.L., Duque B. (2006). The costs of Schizophrenia in Spain. *European Journal of Health Economics*, Vol. 7, Núm. 3 / Septiembre, 2006. 179-184.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2004). *Invertir en la salud mental*. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias, Organización Mundial de la Salud. http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf



EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL: ACCESO AL MUNDO LABORAL

María Ferreyra González, Trabajadora Social de la Fundación Banco de Alimentos de Mallorca

Margalida Francesca Tortell Sastre, Educadora Social en Institut Mallorquí d'Afers Socials

133

Resumen

El objetivo del presente artículo es detectar las dificultades actuales del Educador Social para acceder al mundo laboral, diseñando un Plan de intervención que posibilite una mejora. Utilizando la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven como punto de partida en el diseño de un plan específico para la figura del Educador Social. Basando su diseño en los puntos siguientes: 1) definición del perfil del Educador Social; 2) divulgación a las empresas sobre los nuevos incentivos a la hora de contratar a jóvenes; 3) intrusismo laboral y abuso del voluntariado; 4) adecuar la formación académica a la realidad; 5) apostar por la figura de los Job Hoppers; 6) elaboración de un documento común de entidades sociales; 7) cómo utilizar las herramientas 2.0 para optimizar tu perfil profesional; 8) uso de las redes sociales en la búsqueda de empleo.

A través del análisis de la información obtenida y de la propia experiencia, podemos afirmar que es necesario realizar una revisión de conceptos y estrategias para aumentar la presencia del Educador Social en nuestra sociedad.

Palabras clave: Educador Social, Educación Social, Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, Intrusismo laboral, Job hoppers, Redes sociales, LinkedIn, Twitter, Facebook.

Fecha de recepción: 15/05/2016

Fecha de aceptación: 02/07/2016



1. *Introducción*

La situación económica que vive España hace necesario un Plan Estratégico para resolver la situación actual, dónde los jóvenes pueden correr el riesgo de ser olvidados y excluidos de la sociedad, a consecuencia de sus dificultades a la hora de acceder al mundo laboral.

Una de las soluciones que propone el Gobierno Español, es el diseño de una Estrategia de Emprendimiento y Empleo para los Jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 30 años, ya que la mitad de los jóvenes menores de 25 años están en situación de desempleo (Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, 2013).

Esta Estrategia ha detectado un conjunto de debilidades que repercuten directamente en la tasa de desempleo juvenil. En el caso de los profesionales del ámbito social con estudios universitarios, es frecuente encontrar jóvenes altamente cualificados y subempleados en trabajos que no requieren titulación alguna. Lo que hace que nos planteemos una serie de cuestiones:

- *¿Cómo puede el Educador Social contribuir a mejorar la situación laboral que afecta a sus propios profesionales? ¿Cómo podemos contribuir a la mejora de adquisición de empleo si también tenemos dificultades de acceso?*
- *¿Es realmente conocida la figura del Educador Social en la sociedad?*
- *¿Es necesario modificar el Plan de Estudios acorde a nuestra realidad?*

Y cómo se puede adaptar la Estrategia de Emprendimiento de Empleo Joven del Gobierno Español a la figura del Educador Social. Dicha Estrategia se ha elaborado entorno a varios ejes, de los cuales sólo nos afecta los siguientes (Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, 2013):

- a) Incentivar la contratación y la iniciativa empresarial entre los jóvenes.
- b) Adecuar la educación y la formación que reciben a la realidad del mercado de trabajo.

Estos ejes, nos permitirá dar a conocer la figura del Educador Social aumentando su aparición en el mercado laboral, ya que permitirá reconocimiento de sus funciones y competencias, incluso introduciendo esta figura en ámbitos en los que anteriormente no tenían presencia.

A continuación, damos a conocer los puntos que debe incluir esta estrategia para facilitar el acceso del Educador Social al ámbito laboral.

2. Definir el perfil del Educador Social.

Existen actualmente diferentes definiciones sobre la figura del Educador Social quedando reflejado en el siguiente recuadro:

TABLA 1. DIFERENTES DEFINICIONES DE EDUCADOR/A SOCIAL.

AUTOR	DEFINICIÓN
Colegio de Educadores Sociales de las Islas Baleares	La Educación Social es una situación profesional que tiene como objetivo la inserción social de las personas y colectivos en situación de exclusión y /o precariedad social y la mejorar de calidad de vida de todas las personas de la comunidad. En la actualidad se encuentra metida dentro del sistema de servicios sociales y se ha configurado a través de diferentes estrategias de intervención: animación sociocultural, educación especializada y la educación a personas mayores (Col.legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears, 2016)
Código deontológico del Educador Social.	Representa, pues, un compendio de conocimientos y competencias que la acción educativa ha de transmitir para que el sujeto pueda incorporarse a su tiempo: socializarse, transitar y promocionar en las redes normalizadas de lo social, así como los efectos educativos, de cambio, desarrollo y promoción que su despliegue debe producir en los grupos y comunidades (Código deontológico del Educador Social, 2004).
Real Decreto 1420/1991 del 30 de Agosto (establece el título oficial de Diplomado/da en Educación Social)	Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa (Real Decreto 1420/1991 del 30 de Agosto, 1991).

Fuente: *Elaboración propia.*

Una vez consultadas las diferentes propuestas a la hora de explicar la figura del Educador Social, percibimos que no hay un consenso internacional, como en el caso de los Trabajadores Sociales, que estipularon su definición en la Asamblea de Melbourne en julio de 2014 (Consejo General del Trabajo Social, 2016). Posiblemente, este hecho dificulta el conocimiento de la figura del Educador Social dentro de nuestra sociedad, existiendo dos conceptualizaciones distintas a nivel Estatal (profesión) y a nivel Europeo (ciencia/teoría) (AAVV, 2014)

Actualmente, todavía hay personas que desconocen a que se dedica un Educador Social, o que funciones puede desarrollar. Prueba de ello son varias publicaciones existentes al respecto. Como por ejemplo el artículo de opinión de Guillermo Cabrera Hernández titulado “El



educador social, ese gran desconocido” (Cabrera, 1999). En el presente artículo, el autor reflexiona sobre la idea que los propios Educadores Sociales tienen sobre su profesión y analiza los ámbitos de actuación de estos profesionales.

3. *Dar a conocer a las empresas los nuevos incentivos para la contratación de jóvenes Educadores Sociales.*

Se trataría de incentivar la contratación y la iniciativa empresarial de los Educadores Sociales, adecuando la educación y la formación a la realidad del mercado de laboral. Para fomentar este aspecto es importante dar a conocer a las empresas y entidades el Sistema Nacional de Garantía Juvenil (Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, 2013). Hay que tener en cuenta, que los dos requisitos que deben tener los jóvenes para tener acceso son: tener entre 16 a 30 años y no estar estudiando, trabajando o recibiendo formación.

4. *Ser conscientes del problema del intrusismo laboral y del mal uso que se hace del voluntariado.*

Actualmente es sabido por todos los profesionales del ámbito social el problema del intrusismo laboral. Ante esta problemática el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) está realizando un estudio sobre intrusismo profesional y contratación de personas sin la titulación adecuada en puestos de Educación Social a nivel Estatal. Podemos participar con nuestro testimonio en la elaboración de dicha encuesta a través de la página web del Colegio de Educadores Sociales de Castilla y León. Lo que nos posibilita comunicar malas praxis como consecuencia de no tener la titulación requerida.

Sería interesante que esta propuesta llegue a todos los Colegios de Educadores Sociales de España para aunar fuerzas y criterios en base a qué sectores afecta y a cuáles no. Podríamos incluso trabajar con otros Colegios de ámbitos Sociales con el objetivo de clarificar funciones y ámbitos de intervención, para evitar el intrusismo laboral.

Siendo la figura del Educador Social un profesional polifacético preparado para trabajar en contextos multidisciplinares con profesionales de otras ramas cómo Trabajadores Sociales, Psicólogos, Pedagogos, entre otros. No se trata de excluir a otros profesionales del ámbito social, si no definir perfiles que permitan mejorar la intervención multidisciplinar y ofrecer un servicio de calidad.



En relación a la problemática del voluntariado cabe decir que a través de nuestra experiencia laboral, hemos podido detectar que muchos voluntarios están ejerciendo funciones que corresponden al perfil de un trabajador cualificado, generando un mal uso de esta figura. Para evitar así, la responsabilidad innecesaria que no está acorde con su función.

5. *Revisar y adecuar la formación, que reciben los Educadores Sociales, a la realidad social.*

Para ello deberíamos analizar si el Grado de Educación Social que se ofrece en la actualidad en las Universidades Españolas corresponde con la demanda actual, y en el caso de que no fuera así, sería conveniente adaptarla.

Para llevar a cabo este cambio es fundamental la intervención y participación de los diferentes profesionales que estén trabajando en las diferentes entidades de ámbito social, tanto a nivel privado como público. Ya que nos puede permitir conocer las fortalezas y las debilidades de los recursos existentes, pudiendo ofrecer soluciones creativas a la carencia de recursos proporcionando nuevas líneas de intervención. Incluso, se podría potenciar el Educador Social autónomo para aumentar la inserción laboral.

6. *Apostar por la figura de los “job hoppers” y el crecimiento profesional.*

Según la psicóloga Carmen Gutiérrez, los job hoppers se caracterizan por tener trabajos de poca duración en búsqueda de nuevos desafíos profesionales, con el objetivo de alcanzar el éxito profesional (Gutiérrez, 2016). En caso de los profesionales del ámbito social, nos permitiría obtener una visión más específica de la problemática que pueda afectar a nuestros usuarios. Además, la interacción con otros profesionales y otras líneas de intervenciones que nos permitirán ser más creativos en la resolución de problemas.

Hasta hace poco, la sociedad española no contemplaba como positivo la opción de no permanecer en un puesto de trabajo durante poco tiempo, ya que se culpabilizaba al trabajador de no cumplir con las funciones que se le había encomendado.

En estos momentos, el trabajador adquiere protagonismo tal y cómo podemos observar en las declaraciones de Carmen Gutiérrez (Gutiérrez, 2016):

“Antes el foco estaba más centrado en el trabajo, pero ahora esa atención está sobre la persona. Es decir, se valora que cada persona aspire a su propio bienestar y felicidad. No es ‘me aseguro a un trabajo que me contenga y proteja’, sino más bien se entiende que ‘el trabajo es un medio para desarrollarme en un proyecto de vida personal’”.

Otro aspecto positivo de ser un job Hopper, sería evitar el Síndrome de Burn Out que tanto ha afectado a los profesionales del ámbito social.

7. Necesidad de crear una Guía de Entidades Sociales.

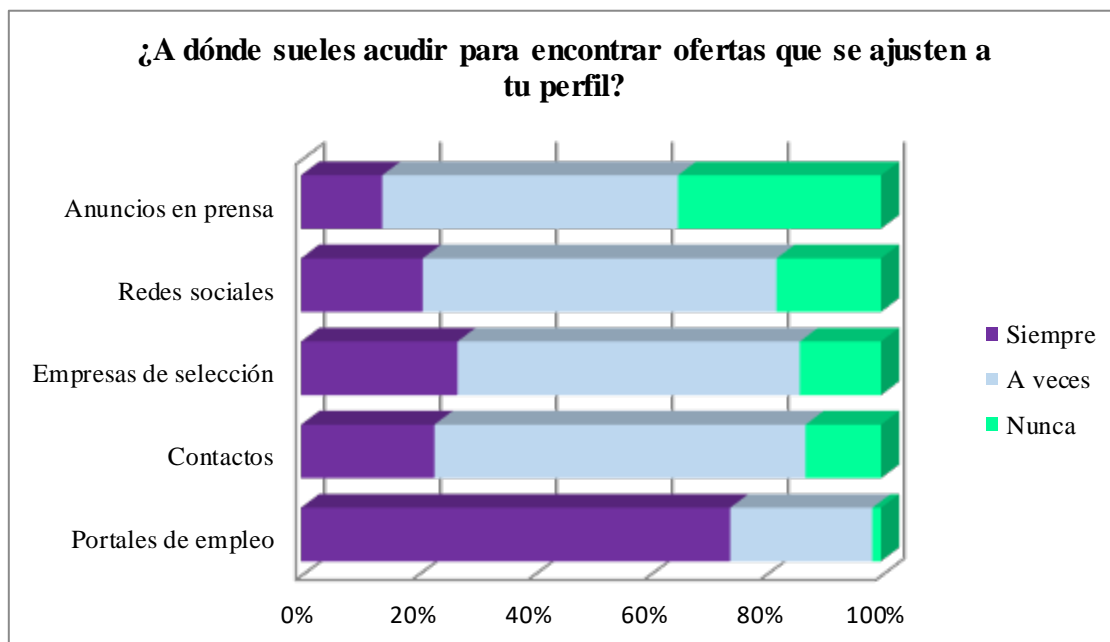
Si el Educador Social es un profesional que puede dedicarse a la orientación de empleo de otras personas, ¿por qué no cuenta con una guía de recursos en la que pueda ver las empresas o trabajos a los que puede optar? Como solución a este problema se podría crear una guía de recursos a través de la colaboración de las universidades de cada Comunidad Autónoma, Colegios Profesionales y profesionales del ámbito.

8. Uso de las redes sociales en la búsqueda de empleo.

Una manera de fomentar la visibilidad del Educador Social, sería utilizar las redes sociales y las herramientas de la Web 2.0. Actualmente vivimos en la Era Digital, lo que supone un reto personal y profesional a la hora de buscar empleo, cambiando nuestros canales de búsqueda y las vías para acceder a ellas.

Hoy en día, se pueden acceder a las oportunidades laborales ya no sólo por los medios tradicionales, como pueden ser las Oficinas de Empleo Público o las Empresas de Trabajo Temporal, sino que se utiliza Internet como buscador de ofertas de trabajo. Una prueba de ello, son los resultados obtenidos en la encuesta de Informe 2014 sobre Redes Sociales y Mercado de Trabajo realizado por Infoempleo-Adecco.

GRÁFICO 1, ¿DÓNDE SE ACUDE PARA BUSCAR OFERTAS DE TRABAJO?



Fuente: Informe 2014 sobre Redes Sociales y Mercado de Trabajo realizado por Infoempleo-Adecco.



A pesar de los avances, sigue siendo el canal más eficaz el “boca a boca”, diferenciando dos tipos de contactos profesionales:

- Contactos profesionales online: relaciones de Internet.
- Contactos profesionales offline: relaciones fuera de Internet. (Capital Humà, 2010)

Por tal motivo, es importante tejer una buena red personal con los contactos que podemos tener tanto a nivel online y offline. Hoy en día, la tecnología es una herramienta que fomenta el conocimiento y la creatividad, incluso creando una nueva forma de analfabetismo tecnológico.

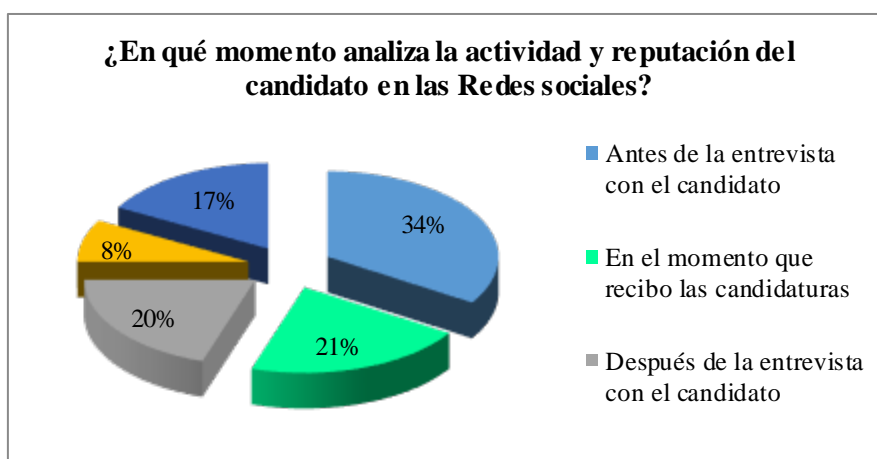
España es uno de los países con mayor porcentaje de uso de las redes sociales a la hora de buscar empleo (69% de usuarios que lo utilizan), haciendo que la media mundial esté a 14 puntos por debajo del porcentaje español (Adecco, 2014).

El perfil demandante en España que utiliza las diferentes plataformas digitales, se caracteriza por un perfil femenino, joven y con un nivel educativo alto (Adecco, 2014).

En el uso de las redes sociales por parte de las empresas, se siguen priorizando los medios tradicionales para buscar empleados, aunque se apoyan cada vez más en las redes sociales para completar el perfil antes de concretar una entrevista de trabajo. Un 52% afirma que podría descartar un candidato por la información encontrada sobre él en Internet (Adecco, 2014).

El uso de las redes sociales para analizar el perfil del posible candidato, queda reflejado en la siguiente estadística.

GRÁFICO 2. USO DE LA REDES SOCIALES PARA ANALIZAR PERFILES

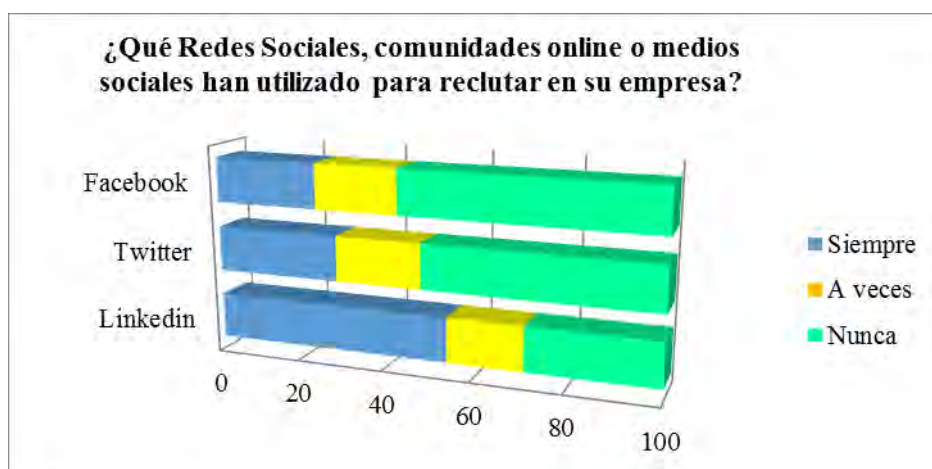


Fuente: Informe 2014 sobre Redes Sociales y Mercado de Trabajo realizado por Infoempleo-Adecco.

Los datos anteriormente mencionados hay que tenerlos en cuenta a la hora de elaborar nuestra “marca personal” en las redes sociales, puesto que nos puede permitir participar o no en un proceso de selección. Además, nos facilita la creación de un perfil más personal e identificable en la red, con el objetivo de diferenciarnos del resto de profesionales. Otro concepto a tener en cuenta, es la reputación digital, que consiste en la valoración social de la imagen que reflejamos en Internet (Infoempleo, 2014)

A partir de la siguiente estadística, dónde queda reflejado las Redes Sociales más consultadas por los reclutadores, se realizará una valoración breve de los objetivos y aspectos a tener en cuenta para mejorar nuestra reputación digital.

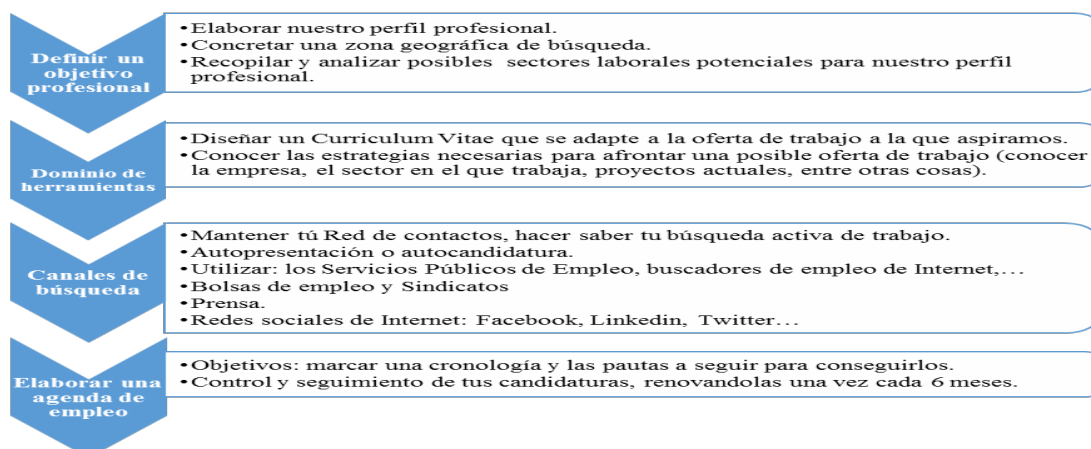
GRÁFICO 3. USO DE REDES SOCIALES.



Fuente: Informe 2014 sobre Redes Sociales y Mercado de Trabajo realizado por Infoempleo-Adecco.

A continuación expondremos unas pautas a tener en cuenta a la hora de realizar nuestra búsqueda de empleo.

Gráfico 4. Pautas a tener en cuenta a la hora de buscar empleo. Fuente: Vallejo, 2014



a. Cómo utilizar las herramientas 2.0 para optimizar tu perfil profesional.

Para incrementar tus opciones de desarrollo profesional, el Educador Social puede optar a diferentes herramientas que ofrece la Web 2.0. Entre estas herramientas destacan las siguientes:

a.1 Elaboración de currículum vitae

Una de las ventajas que nos facilita crear un currículum con un formato más original que el tradicional. Se pueden realizar a través de las siguientes páginas web:

- **Express-CV**
- **Easy-cv.es**
- **Resumebaking.com:** permitirá incorporar tu currículum vitae desde LinkedIn y Facebook.
- **Zerply.com:** posibilita la incorporación de tu currículum desde LinkedIn y añadir diferentes diseños.

Otro formato para poder realizar el currículum vitae es el vídeo currículum. Para realizarlo es suficiente contar con un editor de vídeo cualquiera y una cámara. Puedes realizar uno en:

- **Videocurriculum.es**
- **Easy-cv.es**

a.2. Carta de Presentación:

- **About me:** permite crear una carta de presentación más personal y creativa en la que puedes añadir tus logros individuales y tus objetivos laborales. Facilitando tus datos de contacto y tus redes sociales.

Par finalizar este punto adjuntamos un gráfico en el que se muestran las ventajas e inconvenientes del uso de las herramientas de la Web 2.0

TABLA 2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0

Web 2.0: Internet	
Inconvenientes	Ventajas
<ul style="list-style-type: none"> • No exime a los métodos tradicionales de búsqueda. • Necesidad de llevar un seguimiento. • Cada portal tiene su propio registro de Currículum Vitae. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es cómodo, accesible, rápido y gratuito. • Permite aumentar las búsquedas en menos tiempo. • Una combinación con el método tradicional, permite mejores resultados.

Fuente: Servicio Canario de Empleo, 2010.

b. Uso de las redes sociales en la búsqueda de empleo.

b.1 LinkedIn® Es una de las pocas redes sociales que está diseñada exclusivamente para uso profesional, con el objetivo de crear y mantener los contactos profesionales. Actualmente, es

la red de contactos más utilizada por los españoles a la hora de buscar trabajo (64.1%) duplicando la estadística mundial (Adecco, 2014).

Uno de los objetivos esenciales de dicha red, es mantener los contactos profesionales como también participar en grupos relacionados con tu actividad profesional. De esta manera, se atrae la atención de aquellos reclutadores y empresas que podrían estar interesados en tu perfil, además de poder contactar contigo. Otra de las opciones, es poder participar en los grupos profesionales, dónde nos permite discutir y plantear debates sobre temas comunes. Facilitando la interacción con otros profesionales del sector tanto a nivel autonómico o estatal.

El Educador Social debe actualizarse a la par que la sociedad avanza, ya no sólo para conocer a los profesionales del sector, como también para conocer los diferentes recursos.

Actualmente, existe una red similar al LinkedIn, llamada TIOKI enfocada a la comunidad docente, a diferencia de otras redes sociales, permite compartir videos, archivos e imágenes con el fin de completar nuestro perfil profesional (Educaciõilestic, 2016). Siendo interesante poder crear una red de contactos similar para los profesionales en el ámbito social, puesto que nos permitiría actualizar noticias y eventos del ámbito socio-educativo y ampliar nuestra red de contactos. También permitiría, aumentar nuestro sentimiento de pertenencia a un sector profesional con el fin de mejorar tanto nuestras condiciones laborales como profesionales.

A la hora de crear un perfil efectivo en LinkedIn, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos

Tabla 3. Aspectos a tener presentes en LinkendIn

Recomendaciones
Definir las metas que uno desea lograr.
Elaborar una pequeña lista con palabras clave que estén relacionadas con tu experiencia laboral y formación académica.
A la hora de crear el perfil, es conveniente tener un Currículum Vitae actualizado, ya que éste debe ser un resumen estratégico de la experiencia laboral con unos objetivos específicos
Comprobar que no haya errores ortográficos ni gramaticales.
Mantener una imagen profesional en el perfil.
Los detalles personales, las aficiones y hobbies pueden humanizar el perfil y hacerlo más interesante, pero realizar demasiado énfasis en dichas actividades, puede provocar distracción sobre tu objetivo laboral.
Actualizar tus datos con regularidad.
Clarificar si estás en búsqueda activa de trabajo.
Crear una red de contactos nos puede aportar beneficios en un futuro proceso de selección.
Consigue recomendaciones de antiguos jefes, profesores o compañeros de trabajo.

Fuente: 35webs.com, 2016



b.2 Twitter®

Es la segunda red social más utilizada por los españoles para buscar empleo 19,5% (Adecco, 2014), no siendo propiamente en si una red profesional, aunque estar presente en esta red puede resultar de gran ayuda.

Entre las ventajas que nos ofrece, destacamos las siguientes:

- Contacto directo con otros profesionales y empresas del sector y seguimiento de su trayectoria.
- Obtención de información a tiempo real.
- Puedes acceder a través de tu móvil o página web.
- Difusión de eventos, jornadas, formación, conferencias, ofertas de trabajo, talleres, entre otros.
- Facilita la autopromoción.

A continuación, aspectos que hay que tener en cuenta si se desea buscar trabajo mediante esta red social:

Tabla 4. Aspectos a tener presentes en Twitter®

Recomendaciones
El nombre de usuario debe ser serio, profesional y lo más corto posible.
Personalizar tú biografía.
Antes de seguir a alguien es importante leer su biografía.
Fondo personalizado.
Tuitear de forma regular, compartir contenido, participar en conversaciones o crear un blog propio sobre temas de interés profesional.
Sobre los tuits, es mejor repartirlo durante el día siendo la mejor hora al mediodía puesto que hay más tráfico.
Crear búsquedas y guardarlas para seguir la información que más nos interese.
El seguimiento de empresas y cuentas especializadas en empleo, nos pueden ser de ayuda para conocer las ofertas de empleo que publican.

Fuente: 35webs.com, 2016

b.3 Facebook ®

Comparada con el resto de redes sociales, es una de las que menos se utiliza teniendo un 17.1% de uso (Adecco, 2014). Hay que tener en cuenta, que en el perfil queda reflejado muchos aspectos de nuestra vida tanto laboral como personal (nuestras relaciones personales, fotografías y trabajo actual, entre otros), de ahí la importancia de lograr una buena reputación



digital. Por eso es necesario, tener ciertas precauciones básicas a la hora de diseñar nuestro perfil. Si queremos utilizar Facebook® para buscar trabajo, es necesario ofrecer un perfil que nos presente como un profesional serio y fiable.

Actualmente, las entidades sociales están presentes en esta red social, aunque el uso que se realiza es más de carácter divulgativo que laboral, ya que muchas de ellas tienen páginas de web propias con un apartado exclusivo de recursos humanos. Para mejorar la divulgación de las diferentes ofertas de empleo, sería conveniente crear un grupo común del ámbito social, dónde las diferentes entidades pudieran publicar sus ofertas.

A continuación, se expondrá ciertas recomendaciones que se deben tener en cuenta para mantener una buena imagen en Facebook:

Tabla 5. Aspectos a tener presentes en Facebook

Recomendaciones
Utilizar una foto de perfil adecuada.
Actualizar los datos de contacto.
Se recomienda la privacidad de los álbumes de fotos, a no ser que se tenga la intención de mostrar algún interés que le puede interesar al reclutador.
Aceptar suscriptores, ya que éstos podrán visitar tu perfil y leer las actualizaciones que hayas compartido.
Habilitar la búsqueda pública de tu perfil, haciéndolo público, puesto que te permitirá aparecer en los motores de búsqueda (Google®, Yahoo, etc)
Unirse a grupos especializados en búsqueda de empleo.
Añadir enlaces a tu perfil (sitio web, blog, LinkedIn y Twitter).

Fuente: 35webs.com, 2016

9. Conclusiones

Como conclusión final, tras el análisis de la situación actual del perfil del Educador Social podemos ver como es necesario el diseño de un plan estratégico específico para aumentar su presencia en los ámbitos laborales que le corresponden. Los puntos a trabajar son:

- Crear un consenso internacional sobre la definición del Educador Social que permitirá el reconocimiento de su figura profesional en la sociedad
- Divulgación de la figura del Educador Social a las diferentes empresas dando a conocer los incentivos que proporciona la Garantía Juvenil
- Creación de un canal común entre todos los Colegios Profesionales del ámbito Social para la comunicación de intrusismo laboral y mala praxis.



- Aumentar la comunicación entre los Colegios Profesionales del ámbito Social para definir funciones y ámbitos de intervención.
- La necesidad de hacer un buen uso del voluntariado evitando adjudicarle funciones que no le corresponden.
- Participación de los Educadores Sociales que estén en activo en el diseño de un plan de estudios que se adapte a la realidad social.
- Mediante el diseño del plan de estudios se puede detectar las carencias de los recursos existentes, potenciando así la figura del Educador Social autónomo.
- Ser conscientes de la nueva realidad de la modalidad de empleo (Job Hoppers) como una oportunidad de crecimiento profesional. Y como una oportunidad para paliar el Síndrome Burn Out.
- Importancia de la elaboración de una Guía de Recursos elaborada por los Colegios Profesionales, Universidades y Entidades Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas.
- Fomentar el uso de las Web 2.0 y las redes sociales como canal de búsqueda de empleo con la posibilidad, de crear una red específica orientada a los profesionales del ámbito social.

Bibliografía y referencias

- Código deontológico del Educador Social. [en línea]. <http://www.eduso.net/red/codigo.htm> [25 de abril de 2016].
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears [en línea]. <http://www.ceesib.org/> [25 de abril de 2016].
- Definición Internacional de Trabajo Social [en línea]. <https://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial> [30 de abril de 2016].
- Educacióilestic. [en línea]. www.educacioilestic.com/tioki-el-linkedin-dels-educadors [28 de abril de 2016].
- El educador social, ese gran desconocido. [en línea]. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/635/tribuna.html> [25 de abril de 2016].
- Encuesta Intrusismo Profesional en Educación Social. [en línea]. <http://www.ceescyl.com/noticias-del-ceescyl/316-encuesta-intrusismo-profesional-en-educacion-social> [27 de abril de 2016].
- Esquema básico para la búsqueda de empleo. [en línea]. <http://dondehaytrabajo.com/buscador-de-ofertas> [1 de Julio de 2016].



- Grau d'Educació Social 2015-2016 [en línea]. <http://estudis.uib.cat/grau/edsocial/GEDS-P/> [25 de abril de 2016].
- Guía para encontrar trabajo en internet [en línea]. <http://es.slideshare.net/midium/gua-para-encontrar-trabajo-en-internet> [30 de abril de 2016].
- Informe 2014, Infoempleo-Adecco, Redes Sociales y Mercado de Trabajo [en línea]. <http://www.adecco.es/data/NotasPrensa/pdf/642.pdf> [2 de mayo de 2016].
- Informe Adecco: Búsqueda de empleo y reputación digital en la era 3.0 [en línea]. <http://www.adecco.es/data/NotasPrensa/pdf/607.pdf> [2 de mayo de 2016]
- L'ús del les eines 2.0 per a la recerca de feina i el desenvolupament professional [en línea]. http://www.apatgn.org/c/document_library/get_file?uuid=7959d6b0-4652-42a3-9e62-cb9a5820c6dc&groupId=10198 [30 de abril de 2016]
- Los educadores sociales denuncian «intrusismo». [en línea]. <http://ultimahora.es/noticias/local/2015/03/04/146025/educadores-sociales-denuncian-intrusismo.html> [27 de abril de 2016].
- Los nombres y los significados de la Educación Social. [en línea]. <http://www.eduso.net/res/19/articulo/los-nombres-y-los-significados-de-la-educacion-social> [25 de abril de 2016].
- Permanecer años en un mismo empleo no sería positivo para los reclutadores. [en línea]. <http://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/permanecer-anos-en-un-mismo-empleo-no-seria-positivo-para-los-reclutadores> [27 de abril de 2016].
- Real Decreto 1420/1991 del 30 de Agosto (establece el título oficial de Diplomado/da en Educación Social). [en línea]. http://guiasaidasprofesionais.webs.uvigo.es/htm/educacion_social/lexisl/rd1420_91.pdf [25 de abril de 2016].
- Taller de utilización herramienta web en la búsqueda de empleo [en línea]. http://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/estaticos_portal/online/contenidos/web/sce_empleo/documentacion/HERRAMIENTAS%20WEB%202.0%20-%20SCE.pdf [1 de Julio de 2016].



LA EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN CONFLICTO SOCIAL, EN LES ILLES BALEARS

Antonio José Muñoz Rico, *Educador Social*

Magdalena Gelabert Horrach, *Educadora Social*

147

Resumen

A partir de los datos desvelados por la evaluación del Programa de Orientación Laboral para Adolescentes en situación de conflicto social (PILA), analizamos la conveniencia de incrementar los procesos de acompañamiento en su transición al mundo laboral. Nuestro objetivo es el de visibilizar la problemática de la incorporación a la vida adulta de jóvenes en situación de conflicto social y, sobre todo, transferir conocimientos a la hora de abordar la intervención socioeducativa especializada, dirigida a un importante subconjunto de la población joven que manifiesta poderosas carencias socioemocionales, altamente incapacitantes.

Entre otras mejoras, proponemos la incorporación de una metodología de trabajo con apoyo dirigida a adolescentes con características específicas y dificultades que van más allá del cumplimiento de una medida judicial. El trabajo con apoyo, es una metodología centrada en la persona, una metodología individualizada, que ha demostrado buenos resultados.

Palabras clave: carencias socioemocionales, justicia juvenil, incorporación a la vida adulta, trabajo con apoyo.

Fecha de recepción: 12/06/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016



JUSTIFICACIÓN

Los rasgos generales que a través de la literatura conocemos sobre jóvenes en situación de conflicto social, se centran particularmente en sus características formativas, si bien es cierto que el riesgo indiscutible de exclusión social, estaría asociado a la prevalencia de su bajo nivel educativo, elevado porcentaje de abandono escolar prematuro, en comparación con la población general (Boada y Casas, 2010), no es menos cierto que la salud mental de estos jóvenes, es un hándicap a superar.

Cuando intentamos comprender las respuestas inadaptadas en la adolescencia, debemos priorizar el estudio de eventos traumáticos y que afectan a diferentes ámbitos del desarrollo (Miller et al., 2011, Ford, et al., 2012), las condiciones y nivel educativo del hogar, los ingresos familiares inestables y el entorno comunitario degradado, son determinantes en la desregulación emocional y la conducta no adaptativa.

En contraposición a la abundante información sobre la protección de la infancia, son pocos los estudios que informan sobre la realidad de los jóvenes que alcanzan la mayoría de edad bajo la protección de la administración y que realizan un proceso de incorporación al mundo laboral. La ausencia de estos datos justifica el análisis de los programas de orientación y transición al mundo profesional, pues es la vía que garantiza su derecho al ejercicio de la ciudadanía. Desde la intervención especializada, podemos construir una nueva realidad y un futuro predecible que nos obliga a prevenir (Urra, 2004).

A partir de esta realidad, poyamos nuestro análisis en los resultados de una evaluación programa de orientación laboral para adolescentes en situación de conflicto social (en adelante PILA) y realizamos una propuesta de mejora, en concreto, proponemos una metodología de trabajo con apoyo para jóvenes que presentan importantes carencias socioemocionales, carencias que entendemos como altamente discapacitantes.

Las dificultades para la incorporación al mundo laboral de los jóvenes en situación de conflicto social.

La adolescencia es una etapa de transición y son muchas las teorías criminológicas dirigidas a explicar el dinamismo del comportamiento antisocial en esta etapa. Para Videra y Reigal (2013) es un intervalo de extrema inestabilidad donde se consolida la identidad, garantizar el



éxito de este proceso de adaptación y prevenir la violencia juvenil supone proveer al individuo de recursos afectivos, para vincularse con el entorno (Sampson y Laub, 1993) y de virtudes sociales, que además, poseen valores éticos y un valor monetario tangible (Amiano, 2006).

La necesidad de atender el considerable aumento de menores que cumplen medidas judiciales, supone un reto importante para los profesionales que desarrollan su actividad al amparo de la Ley 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor (LORRPM). Se trata de menores que en muchos casos, presentan graves problemas de desorganización conductual.

En primer lugar, creemos conveniente situar tecnológicamente el objeto de estudio, llamaremos *jóvenes en situación de conflicto social* a aquellos menores que cumplen o han cumplido medidas judiciales, sujetos a la ley de la responsabilidad penal de los menores. Esta norma viene marcada en los países de nuestro entorno, por legislaciones específicas que abordan la responsabilidad de los menores de edad ante las conductas delictivas y hablaremos de *incorporación a la vida adulta*, al proceso que permite al joven, no sólo encontrar si no, mantener un puesto de trabajo que le permita desvincularse económicamente de su familia y crear un proyecto de vida individual.

Por lo que respecta a la transición hacia la vida adulta, que implica necesariamente la incorporación al mundo laboral, podríamos trazar cierto paralelismo con los jóvenes que han sido tutelados por la administración. Al igual que los jóvenes, que han sido acogidos en centros de protección, los menores que cumplen o han cumplido medidas judiciales tienen que realizar este proceso de forma más acelerada que el resto de la población joven, ambos grupos comparten importantes dificultades a la hora de conseguir y mantener un empleo, sin olvidar que un porcentaje elevado, presentan bajos logros educativos, problemas de salud física y mental.

El trabajo con apoyo, es una metodología centrada en las necesidades individuales, entiende que, los resultados de la inserción laboral mejoran cuando se implica a las empresas en el proceso, se trata de aproximar ambas realidades la realidad de la empresa y la del trabajador con necesidades educativas especiales, pues el desconocimiento de esta realidad, resta oportunidades a ambas partes (Garau, 2014).



OBJETIVOS

Por lo general, la respuesta a la alarma social de los delitos cometidos por menores, tiende a focalizar las intervenciones en el síntoma, ignorando las causas, sin cuestionar que el fracaso en la aplicación de programas socioeducativos no hace más que cronificar el problema.

El objetivo principal de este trabajo, es aproximarnos a la realidad de un colectivo que arrastra importantes carencias y que difícilmente podrán ser abordadas si no pueden acceder al mundo laboral que les proporcione, al igual que al resto de la población, la suficiente independencia económica que favorezca el sentimiento de utilidad social y contribuya a mejorar su autoestima que el reconocimiento social proporciona.

Argumentar la necesidad de incorporar la metodología de trabajo con apoyo para los programas de orientación laboral en entornos de especial conflictividad para jóvenes infractores.

Partimos de la base de que la orientación laboral *per se*, no es suficiente para adolescentes que manifiestan conductas inadaptadas, que comparten con las personas con discapacidad intelectual y física o enfermedad mental, una discapacidad socioemocional que dificulta su incorporación al mundo laboral con garantías.

Para ello nos basamos en la palabras de Serra (2014), cuando asegura que: buscar y conseguir un trabajo remunerado, constituye para el conjunto de la población, pero especialmente para las personas con especiales dificultades, una de las tareas más decisivas y problemáticas, los que nos dedicamos a la inserción laboral de colectivos vulnerables, sabemos que el trabajo con apoyo es una metodología que hace posible esta incorporación al mundo laboral ordinario, se trata de un modelo cuyo hilo conductor es la existencia de un marco referencial centrado en la persona, en su itinerario profesional, con el objetivo de conseguir y mantener un puesto de trabajo mediante la prestación de soporte (Serra, 2014).

¿DE DÓNDE PARTIMOS?

Los programas de orientación laboral para menores que cumplen o han cumplido una medida judicial de reforma son decisivos. El objetivo prioritario es facilitar el acceso a una experiencia laboral satisfactoria. En este caso nos planteamos apoyarnos en una evaluación del Programa PILA realizada en el año 2013 para identificar sus fortalezas y puntos débiles,



en definitiva realizar propuestas de mejora para adaptarlo a la realidad, en la medida de que esto sea posible.

Conviene remarcar que la evaluación y análisis del programa PILA, se realizó dentro del marco de referencia del Informe Belmont (1979), cuyos principios éticos contemplan el derecho a la protección de los seres humanos en la investigación y que posteriormente fue ampliado por Beauchamp y Childress (1979). Estos investigadores recogen cuatro principios fundamentales (Molina, 2011), que servirán posteriormente como base de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005): Principio de autonomía; Principio de beneficencia; Principio de no maleficencia (*Primum non nocere*); Principio de justicia.

Ya nadie discute que trabajar con criterios de rigurosidad y plantear mejoras que apoyen la intervención socioeducativa exige evaluar el impacto de éstas intervenciones.

En análisis previo de PILA, se analizaron en profundidad los efectos de una atención socioeducativa especializada, dirigida a dar una respuesta ajustada a las necesidades formativas de un grupo con especiales características y con necesidades educativas especiales, y que esta actuación fue altamente valorada por los sujetos de la atención. Nos pareció altamente positiva la orientación filosófica del programa, sin embargo, observamos la ausencia de criterios orientados a identificar factores característicos de las intervenciones basadas en la evidencia, prácticas de planificación que sugieren el examen de la validez externa, sumamente importantes para el desarrollo de pruebas acerca de “*lo que funciona*” (Mears, Cochran, Greenman, Bhati y Greenwald, 2011), y esenciales en el desarrollo de sistemas de garantía de calidad, y sin las cuales la intervención podría estar afectando negativamente, en lugar de mejorar los resultados (Grol y Wensing, 2004).

La escasa bibliografía dificultó el análisis, sin embargo, identificamos algunos programas de acompañamiento hacia la vida adulta a través de la incorporación al mundo laboral realizados en EEUU, donde la formación laboral y las competencias laborales son una variable más de la atención integral para jóvenes transgresores. Cabe destacar que la normativa en este país difiere mucho, tanto en ideología como en la metodología, de la que rige en el nuestro, pero nos ha permitido establecer un marco comparativo de referencia.



Los resultados de nuestra evaluación, cualitativa, determinaron como principal punto fuerte del programa, una marcada sentido salutogénico, basada en la prevención del malestar emocional. Especialmente, quedó patente el esmero y cuidado de la salud mental y el bienestar de los jóvenes como paso previo al inicio de la formación. Sin embargo, este proceso debería protocolizarse pues mantiene una marcada tendencia artesanal, que debemos profesionalizar, pues se trata de un servicio sumamente importante que permite al joven encontrar y mantener un puesto de trabajo.¹

Los resultados de la evaluación fueron positivos y esperanzadores, es por ello que proponemos un seguimiento a largo plazo de los efectos producidos, resulta imposible verificar longitudinalmente el impacto de la intervención sin este análisis. Algunas variables, referidas a habilidades socioemocionales y competencias socioacadémicas básicas, deberían ser contempladas como objetivos prioritarios, pues, por el momento quedan sujetos a criterios de oportunidad o determinación del profesional, siendo éste un punto esencial.

La necesidad de facilitar a los menores espacios familiares resilientes no pudo analizarse pues no se contemplan como base terapéutica, siendo para el equipo investigador, un factor determinante en el éxito de la intervención.

El análisis de la literatura demuestra que existen experiencias prometedoras que podrían compensar las carencias del programa PILA. Cohen et al. (1990) analizan cómo los menores infractores y los jóvenes que residen en los hospitales psiquiátricos comparten perfiles comportamentales y emocionales, la salud mental de los adolescentes es un factor decisivo. A tenor de este análisis sabemos que inculcar hábitos relacionales de comunicación, valores y sentimiento de grupo, mejora y refuerza los aprendizajes. Sin embargo, también se han observado las ventajas de la implicación de adultos de referencia a la hora de adquirir rutinas y pautas normativas, como la incorporación de hábitos saludables para llevar a cabo actividades de la vida diaria.

Sería necesario adecuar el programa PILA para potenciar y poner en valor factores decisivos del desarrollo personal adaptativo, especialmente en colectivos con necesidades y carencias personales, familiares, sociales y comunitarias.

¹ Estas propuestas se presentaron en el VII Congreso de educación social celebrado en Sevilla el 21, 22 y 23 de mayo de 2016.



PILA, nos muestra cómo, a través de una metodología individualizada, se proporciona apoyo y se dota al menor de estrategias vitales a la hora de iniciar un proyecto de futuro, fomentando su implicación y participación activa.

Sin menoscabo de la intencionalidad y la implicación de todos los profesionales que intervienen en la iniciativa, exponemos críticamente nuestras propuestas de mejora

La evaluación del programa PILA arrojó resultados prometedores, sin embargo debería incorporarse un seguimiento a largo plazo de los efectos producidos, priorizar e incidir en habilidades socioemocionales y competencias académicas básicas, el fracaso escolar y bajo nivel educativo de los participantes, obliga a realizar acciones especialmente dirigidas a compensar estas carencias. El programa ganaría en calidad, si se realizara un diagnóstico previo y detallado de cada caso pues se trata de un subgrupo de población, con necesidades formativas especiales.

Proporcionar espacios de resiliencia en el que implicar a las familias, es la gran asignatura pendiente pues muchos de ellos, deben volver a entornos poco estructurados.

Por lo que respecta a la coyuntura económica que sitúa a los chicos en una situación de extrema vulnerabilidad, conocemos cuáles son sus características primordiales y sabemos que son víctimas de un sistema económico poco sensible tanto por su condición de jóvenes en conflicto como por su condición de población juvenil que soporta más del doble del porcentaje de paro en comparación con el conjunto de la población activa y con deseos de trabajar por lo que consideramos de vital interés cinco niveles básicos de intervención:

Un nivel legislativo:

Los procesos de inserción sociolaboral del programa trabajan en base a que los jóvenes adquieran habilidades y capacidades que les capaciten para la vida adulta y que les permita ser lo más autónomos posible. Por otra parte, los jóvenes que residen en centros, bajo medidas de privación de libertad participan en la generalización y adquisición de competencias socioemocionales, reflejadas en el proyecto educativo de centro, esto les da ventaja a al ahora de acceder al sistema laboral ordinario, sobre los jóvenes que cumplen medidas en régimen abierto, en su entorno familiar, no cuentan con programas específicos dirigidos a las familias donde trabajar las competencias parentales que posibiliten prestar ayuda a sus hijos.



En este punto nos parece acertado afirmar que se precisa incluir cláusulas sociales en los pliegos de contratación que las administración realizan con empresas, un enfoque basado en las necesidades de protección que incentivara la contratación de colectivos vulnerables, empresas de inserción con capacidad para acoger a chicos con dificultades a la hora de acceder a un empleo ordinario y dirigido a garantizar el acceso al mundo laboral con garantías de éxito.

“Tendrán la consideración de empresa de inserción aquella sociedad mercantil o sociedad cooperativa legalmente constituida que, debidamente calificada por los organismos autonómicos competentes en la materia, realice cualquier actividad económica de producción de bienes y servicios, cuyo objeto social tenga como fin la integración y formación sociolaboral de personas en situación de exclusión social como tránsito al empleo ordinario” (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2015).

154

La participación de los jóvenes en este tipo de empresas posibilitaría la práctica de seguimientos, una tutorización que garantizaría el alcance de las actitudes, competencias y habilidades necesarias para ejercer y crear un proyecto de vida conducente a la autonomía personal.

Otra posibilidad sería el empleo con apoyo tal como reza el Real Decreto 870/2007:

“Se entiende por empleo con apoyo el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, prestadas por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral, en empresas del mercado ordinario de trabajo y en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes”.

Los chicos en riesgo, dificultad y conflicto social que cumplen medidas judiciales, manifiestan de forma recurrente, dificultades adaptativas, máxime cuando el contexto es percibido como hostil, esta falta de habilidades podríamos tildarla como una disfuncionalidad incapacitante, por tanto les convierte en “discapacitados sociales”, si partimos de este enfoque, con el convencimiento de que son un subgrupo con especiales dificultades, no es descabellado presumir que precisan de los mismos recursos de adaptación laboral, acompañamiento y protección, que aquellos jóvenes con discapacidad intelectual, física o sensorial para los cuales, ya nadie discute su necesidad de empleo protegido.



Un nivel educativo, participativo:

A fin de que los procesos socioeducativos sean lo más eficaces posible, debería plantearse la formación desde una perspectiva sistematizada, atendiendo a las necesidades especiales, partiendo de sus situaciones educativas y personales. Todo ello para dotar a los jóvenes de una formación educativa personalizada y una atención integral progresiva que promueva cambios significativos en su proceso de adquisición de autonomía para la incorporación a la vida adulta.

Por otra parte, dentro de la complejidad de la situación actual el programa debería orientarse hacia la participación real, esto supone dar voz a los jóvenes para participar en cualquiera de las fases de planificación del programa, hacerles partícipes de cuantas cuestiones se planteen en el diseño, ejecución y evaluación del mismo, lo que redundaría en la salud organizacional favoreciendo un clima positivo y de crecimiento.

Para lograr este objetivo son vitales los aprendizajes afectivos, herramientas para la convivencia que permiten integrar valores colectivos, como el respeto a la vida, a los seres vivos, a los derechos humanos, así como el fomento de la tolerancia y la solidaridad que supone ser consciente y capaz de controlar la conducta.

Creemos que los modelos socioeducativos, sobre los que deberían fundamentarse, deberían pivotar sobre relaciones afectivas y emocionales sanas y positivas, enmarcadas en la inteligencia emocional capaz de consolidar un clima de comunicación regida por la escucha activa, el respeto y la empatía, adecuándolo naturalmente a las fases de desarrollo en la que se encuentre cada joven.

Es tarea de los profesionales estimular la autorregulación y el desarrollo durante la primera juventud, planteando retos adecuados, dando soporte y reconociendo los méritos y los éxitos mediante un discurso inductivo que permita la integración de las normas necesarias de convivencia, en definitiva, es tarea del profesional facilitar la modulación emocional y conductual adecuada a cada contexto.

El enfoque basado en la competencia emocional ha demostrado ser una plataforma adecuada para fomentar la participación de los chicos en sus procesos personales antes, durante y al finalizar su etapa en el programa.



Un nivel divulgativo:

En primer lugar, el programa necesita conseguir una repercusión social que le permita nuevos retos de futuro, apostando por una atención profesionalizada dirigida a ampliar una red de empresas socialmente sostenibles.

En segundo lugar, la adaptación a la realidad impone dotar presupuestariamente una red de viviendas que posibilite a los jóvenes que se desinternen, y no pueden o no quieren volver con sus familiares, un alojamiento alternativo tutelado.

Una dimensión familiar:

En ocasiones el núcleo familiar permanece en la órbita del joven y es por ello de vital importancia su implicación, se trataría de una intervención guiada por principios de complicidad en la que podamos sentar las bases de relaciones reparadoras o fortalecerlas si ya se iniciaron antes, formen parte de su proceso personal y lleguen a ser referentes positivos.

Una dimensión comunitaria:

La participación activa en los recursos comunitarios que el entorno ofrece, posibilitará a los jóvenes, ser sujetos activos y beneficiarse de las mismas oportunidades que el resto de jóvenes de su edad. Las entidades públicas y privadas ofrecen actividades deportivas, culturales, recreativas que posibilitan la interacción entre personas que conviven en un espacio geográfico determinado y son un recurso extremadamente positivo en los procesos resilientes.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN LABORAL**¿QUÉ PROPONEMOS?**

Ya nadie puede discutir que las actuaciones basadas en la evidencia afianzan la atención socioeducativa especializada y multidimensional que justifican la implicación de los recursos comunitarios. Bajo esta premisa, proponemos una perspectiva salutogénica, centrada en los recursos para el impulso de buenas prácticas, frente al binomio tradicional de protección-prevención, que posibilita generar cambios en el continuo malestar-bienestar (Lindström, Eriksson, 2011). Esta perspectiva justifica incremento de redes de intervención



socioeducativa, con capacidad para la construcción de conocimiento grupal y transdisciplinar (Anaya, 2014).

Los principios y valores del trabajo con apoyo surgen en Estados Unidos en la década de los 70 del siglo pasado, una metodología que no solo consiguió que personas con discapacidad accedieran a un puesto de trabajo, sino que lo mantuvieran a lo largo del tiempo. A finales de los 80 el modelo llega a Europa, muchas organizaciones que trabajan con personas que padecen alguna discapacidad, asumen este modelo al abrigo de programas específicos y financiados por la Unión Europea.

Solo el conocimiento basado en la evidencia podrá garantizar la mejora de la calidad de vida de las personas, este posicionamiento metodológico dirigido a la producción de saberes invita a no pensar por cuenta propia (Comas, 2014) ya que estar bien informados nos permite tener cierto sentimiento de control (Reddemann, 2003) y garantizar la dignidad de las trayectorias vitales. En este sentido podemos compartir la idea que Prados y Cladera (2014), preparadores laborales del Consell de Mallorca, ponen de manifiesto a la hora de establecer el perfil del orientador laboral, entienden que el acceso a un puesto de trabajo, permite desarrollar un conjunto de habilidades manuales, intelectuales y emocionales que convierten a la persona en un sujeto productivo, siendo el trabajo productivo una actividad básica del ser humano y la vía hacia la autonomía y la autorrealización. Sin embargo, la inserción sociolaboral no es una tarea fácil, nuestro sistema económico, caduco e insolidario, arroja a muchos jóvenes que cumplen, o han cumplido una medida judicial de privación de libertad a las dificultades sumamente importantes a la hora de acceder y mantener un puesto de trabajo. Sin olvidar que el paro en la población juvenil alcanza cifras escalofriantes, debemos tener en cuenta que es un problema multidimensional, podemos asegurar que también es consecuencia de un inadecuado abordaje a la hora de proporcionar un espacio adaptado a un colectivo con características especiales.

EL ORIENTADOR LABORAL (TRABAJO CON APOYO)

Las funciones del orientador laboral implican un abanico de funciones orientadas a atender las especiales características del colectivo con el que desarrolla su actividad, asesor, mediador, instructor, coordinador, orientador mentor y negociador. El orientador laboral debe ser capaz



de dirigir sus esfuerzos a crear redes, a tender puentes de entendimiento entre demandantes y empresarios, sobre todo entre futuros compañeros de trabajo, siendo él mismo un catalizador de cambio entre las partes, cambio basado en el respeto y en el firme deseo de sobreponerse a un clima plagado de dificultades, que en gran medida, dependerá de su pericia para establecer vínculos entre el joven y sus compañeros de trabajo. Poner en juego habilidades comunicativas y de comunicación listas para ser imitadas en todo momento, en ello radica la importancia de esta figura en las que sobresalen la paciencia, empatía y flexibilidad como garantes de la calidad de la intervención.

También necesita adquirir habilidades estratégicas, de marketing, disciplina y grandes dosis de creatividad para desplazar todo el esfuerzo hacia una relación de ayuda que favorezca la plena emancipación, animando al joven a que asuma, en la medida de lo posible, la responsabilidad de sus planes sociolaborales. La calidad de la relación, es un indicador a tener en cuenta, pues supone un factor protector importante (Prados y Cladera, 2014).

DISCUSIÓN

Si bien el programa PILA poco a poco llega a más jóvenes y proporciona de forma paulatina el aumento de inserciones en el mundo laboral, pues está dirigido a dar respuesta a una problemática compleja, no podemos dejar de lado, que su finalidad primordial, es la de facilitar el acceso a una experiencia laboral satisfactoria, con todo lo que ello conlleva. Es en este punto donde detectamos la necesidad de incorporar mejoras, proporcionar el acceso a una experiencia satisfactoria no parece una tarea fácil.

Un factor determinante del éxito radica en la atención individualizada, proporcionando apoyo y fomentando las estrategias necesarias para iniciar un proyecto de futuro, a través de la implicación y participación activa de los destinatarios. Por otra parte, conviene destacar que el programa adolece de cierto consenso en cuanto a su coherencia interna, nada casual pues, la penetración global de los servicios basados en la evidencia en el marco de la programación dirigida a la atención de menores con conductas no normativas sigue siendo bastante escasa (Lipsey, Wilson y Cothorn, 2000), esto implica el replanteamiento de los objetivos, las expectativas y la adaptación de criterios individualizados sujetos a las necesidades individuales y a los profesionales de referencia. Conviene tener en cuenta que la práctica



basada en la evidencia por sí sola no es suficiente para alcanzar el logro de los objetivos, cuando los programas no están debidamente adaptados al colectivo diana.

Un punto fuerte es la alta preparación y dominio de los responsables técnicos (educadores sociales) en la aplicación del programa, sin embargo consideramos imprescindible una metodología basada en la evidencia o en la persecución de la misma, hemos detectado que no se atiende a criterios científicos tanto en la aplicación como en el análisis de las necesidades de intervención, no todos los programas son efectivos y la seguridad de la eficacia, efectividad y eficiencia nos la otorgará, sin ningún género de dudas la aplicación de programas validados o encaminados hacia su validación (Grol y Wensing, 2004).

Por lo que respecta a la coyuntura económica que sitúa a los chicos en una situación de extrema vulnerabilidad, conocemos cuáles son sus características primordiales y sabemos que son víctimas de un sistema económico poco sensible, tanto por su condición de jóvenes en conflicto, como por su condición de población juvenil que soporta más del doble del porcentaje de paro en comparación con el conjunto de la población activa y con deseos de trabajar.

La revisión documental nos ha permitido observar que existen experiencias prometedoras que podrían compensar las carencias del programa PILA. Numerosos estudios, avalan las similitudes que presentan los menores protegidos por la administración pública, con adolescentes infractores. De este análisis se desprende la importancia de infundir hábitos relacionales, de comunicación, valores y sentimiento de grupo, pues éstos, mejoran y refuerzan los aprendizajes. La adquisición de rutinas y pautas de estudio y adquirir hábitos saludables y pautas a la hora de llevar a cabo las actividades de la vida diaria, son tareas en las que también se observan mejoras si se implica a las familias. Estos datos son extremadamente útiles para aportar informaciones que permitirán ajustar la implementación del programa.

CONCLUSIONES

Nos hemos acercado a la realidad de un grupo particular de jóvenes, que presentan perfiles desfavorables en materia de participación en diversas esferas institucionales y manifiestan un mayor escepticismo acerca de los beneficios que le reporta el esfuerzo personal (Filgueira, 1998), situándoles en una situación de extrema vulnerabilidad. Estos factores deben ser



determinantes en el diseño y aplicación de un programa de intervención socioeducativa, dirigido a la emancipación e incorporación a la vida adulta y al mercado laboral.

Para compensar este entramado de dificultades proponemos una metodología individualizada, que considere a la persona como motor principal del engranaje, el trabajo con apoyo. Se trata de una metodología específica, basada en evidencias, para la inserción laboral de personas con altas dificultades sociales, físicas y emocionales, una propuesta que trabaja en ambos niveles, tanto con la persona demandante como con el tejido empresarial.

El apoyo debe proporcionarse, antes, durante y después de la obtención de una oportunidad de contratación y debe incluir, no solo el soporte socioemocional hacia el trabajador, sino también al empresario, que debe disponer del pilar del preparador laboral como eje central de este complicado engranaje.

Este proceso tiene un marcado carácter de acompañamiento ya sea hacia una ocupación de calidad o bien dirigida a mejorar el itinerario formativo-laboral que exige tiempo y dedicación por parte de las administraciones. Está especialmente dirigido a aquel colectivo, que sin una intervención individualizada y persistente, presentan graves dificultades para acceder y mantener o promocionarse dentro del mercado laboral. En este sentido, el trabajo con apoyo, no es sólo una fórmula de inserción laboral, sino que representa toda una filosofía y una forma de entender y atender las dificultades individuales (Serra, 2014).

REFERENCIAS

- Amiano, I. (2006). El capital social como indicador de la eficiencia de la gestión de los recursos en las ONGD. Comunicación presentada en el *III Congreso de Educación para el Desarrollo*, organizado por Hegoa, 7, 8 y 9 de diciembre de 2006, Vitoria-Gasteiz.
- Anaya, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cohen, R., Parmelee, D., Irwin, L., Weisz, J., Howard, A., Purcell, P., y Best, A. (1990). Characteristics of children and adolescents in a psychiatric hospital and a corrections facility. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29 (6), pp. 909-913.



- Comas, D. (2014). *¿Qué es la evidencia científica y como utilizarla? Una propuesta para profesionales de la intervención*. Madrid: Fundación Atenea.
- Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL. (Con la colaboración de Álvaro Fuentes).
- Ford, J. (2005). Treatment implications of altered neurobiology, affect regulation and information processing following child maltreatment. *Psychiatric Annals*, 35, pp. 410-419.
- Ford, J., Chapman, J., Connor, D., Cruise, K. (2012). Complex Trauma and Aggression in Secure Juvenile Justice Settings. *Criminal Justice and Behavior*, 39 (6), pp. 694-724
- Garau, A. (2014). La recerca de feina en el model de Treball amb Suport . *Alimara, revista de treball social. Institut Mallorquí d'Afers Socials*, 58, pp. 18-26
- Grol, R., y Wensing, M. (2004). What drives change? Barriers to and incentives for achieving evidence-based practice. *The Medical journal of Australia*, 180 (6 Supp. 1).
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Madrid.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2011). *Guía del autoestopista salutogénico: camino salutogénico hacia la promoción de la salud* (Vol. 1). Documenta Universitaria.
- Lipsey, M., Wilson, D., y Cothorn, L. (2000). *Effective intervention for serious juvenile offenders*. Washington, DC: US Dept of Justice Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Mears, D., Cochran, J., Greenman, S., Bhati, A., y Greenwald, M. (2011). Evidence on the Effectiveness of Juvenile Court Sanctions. *Journal of Criminal Justice*, 39(6), pp. 509-520.
- Miller, G., Chen, E., Parker, K. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological Bulletin*, 137(6), pp. 959-997.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2015). *Guía Laboral del Ministerio de Empleo y Seguridad Social - NIPO: 270-15-063-7*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Molina, A. (2011). *Conocimiento y aplicación de los principios éticos y deontológicos por parte de los psicólogos forenses expertos en el ámbito de la familia*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pérez, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Prados, L. y Cladera, R. (2014). Perfil i àmbits d'actuació del preparador laboral. *Alimara, revista de treball social. Institut Mallorquí d'Afers Socials*, 58, pp. 10-17.
- Programa de Orientación Profesional, PILA. (2010). Dirección General de Menores y Familia. Govern de les Illes Balears.
- Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. *Boletín oficial del Estado*, 14 de julio de 2007, 68, pp. 30618- 30622.
- Reddemann, L. (2003). *La imaginación como fuerza curativa*. Barcelona: Herder



Reial Decret 870/2007, de 2 de juliol, pel qual es regula el programa d'ocupació amb suport com a mesura de foment d'ocupació de persones amb discapacitat en el mercat ordinari de treball. (BOE 168, de 14-7-2007).

Sampson, R. y Laub, J. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press

Serra, F. (2014). L'evolució en l'aplicació del model de treball amb suport en el Consell de Mallorca. *Alimara, revista de treball social. Institut Mallorquí d'Afers Socials*, 58. pp. 1-10

Urta, J. (2004). *Adolescentes en conflicto. 25 casos reales*. Madrid: Pirámide.

Videra, A., y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29, (1), pp. 141-147.

Para contactar:

Antonio José Muñoz Rico, Educador Social. Coordinador de Medidas Judiciales en Centros socioeducativos y Medio Abierto, Govern Balear. amunoz@dgmenors.caib.es

Gelabert Horrach, Magdalena: Educadora Social. Preparadora laboral, Recursos Sociolaborales, Treball amb suport del Consell de Mallorca. magdalenagelabert@gmail.com



El tema: Inserción sociolaboral y Educación Social

163

Experiencias



INSPIRA'T: UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN Y EMPLEO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

164

Eva Luna Botet, *Técnica de Integración Laboral*

Sera Huertas Alcalá, *Técnico en educación ambiental*

Resumen,

El artículo nos acerca la experiencia del programa de formación y empleo INSPIRA'T, que se lleva a cabo en Quart de Poblet, València, dirigido a personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de su inserción sociolaboral, buscando el empoderamiento real de quienes se forman así como crear unas condiciones adecuadas que les permitan ejercer como ciudadanos.

Palabras clave: educación social, integración, inserción sociolaboral, discapacidad intelectual.

Fecha de recepción: 28/04/2016

Fecha de aceptación: 29/06/2016



'La mente se nutre de cambio.

Se puede nutrir la mente de cambio de dos modos: el modo 'tipo cine' (inmóvil en un entorno móvil) o el modo 'tipo viaje' (móvil en un entorno inmóvil).'

Jorge Wagensberg

ANTES DE EMPEZAR

Dice Jorge Wagensberg que hay dos formas de enfrentarse a la realidad. Una en la que el mundo es un mundo de preguntas y tú debes afanarte en buscar las respuestas, debes encontrar el 'porqué' y el 'para qué' de las cosas y otra en la que el mundo es un mundo de respuestas y tú debes ser quien formule las preguntas, debes encontrar el 'cómo'. Es posible que con INSPIRA'T hayamos sido capaces de descubrir algunos 'cómo' que nos gustaría compartir.

Recurrir a los clásicos siempre es una buena idea para explicar-explicarnos el porqué y el cómo de las cosas. Eso hemos hecho aquí, recurrir una vez más a ellos. Antes de desplegar nuestra tesis sobre la necesidad de una nueva mirada hacia el colectivo de *personas con discapacidad intelectual* (en adelante pdci) que nos permita reorientar los planteamientos formativos que les proponemos/ofertamos, vamos a revisar muy rápidamente algunas de las enseñanzas que nos deja la filosofía aristotélica sin ninguna pretensión más que la de simplificar para después sistematizar un modelo metodológico que queremos que sea una respuesta real a las necesidades de formación integral del colectivo. Un modelo que hemos testado, que funciona y que nos sentimos interpelados a compartir con quienes queráis leernos.

Vamos allá...

NUESTRA TESIS

En la filosofía de Aristóteles encontramos esta distinción para aclarar la naturaleza de la práctica humana:

Poiesis: Acción cuyo fin consiste en hacer realidad un artefacto o producto material específico. Basada en el conocimiento técnico y en el entrenamiento.



Praxis: Acción cuyo fin pretende producir algún bien moralmente valioso o humanamente deseable. Es una forma de acción inmaterial. El bien que se persigue se construye a través de la propia práctica en el seno de un entramado de relaciones que implican intereses, opiniones, decisiones. La praxis no es, por tanto, una opción aséptica como lo puede ser la poiesis. No es neutral. Es una acción impregnada de valores. Comprometida. Se diferencia además de la poiesis en que sus fines nunca son inmutables o fijos, muy al contrario están sometidos a revisión en el seno de la evolución de los CONTEXTOS.

Aristóteles vincula a la praxis otro concepto, el de *phronesis* o sabiduría práctica que nos permite saber qué principio ético general y qué actitudes personales hay que aplicar en una determinada situación.

En el marco de nuestra cultura dominante basada en la competitividad, el concepto de práctica, como praxis, ha quedado marginado hasta su casi total desaparición, de manera que cuando hablamos de práctica todo el mundo entiende poiesis gobernada por la *techne* y nadie entiende praxis apoyada en el compromiso y la reflexión personal. Las connotaciones para el colectivo de personas con discapacidad son devastadoras. De hecho, la tesis que defenderemos en este artículo se centra precisamente en esta cuestión: El Talón de Aquiles de la formación para el empleo para las personas con discapacidad intelectual es que hunde sus principios en la cultura de la competitividad y está centrada fundamentalmente en la poiesis y muy poco o nada en la praxis.

¿QUÉ ES Y QUÉ HEMOS CONSEGUIDO CON INSPIRA'T?

INSPIRA'T es un proyecto de capacitación para el empleo a través de la formación y el voluntariado ambiental en el entorno local. Persigue, además de proporcionar una formación completamente adaptada para continuar con la línea de mejora de la empleabilidad del colectivo, el reconocimiento y autorreconocimiento de las pcdi como ciudadanos de pleno derecho, tomando como hilo conductor la educación ambiental y la sostenibilidad.

A través del INSPIRA'T se han formado 15 pcdi de las cuales 4 han tenido ya posibilidad de ejercer de manera profesional su trabajo en el ámbito de la educación ambiental

A través de este planteamiento, hemos conseguido, además, generar un marco teórico desde la PRAXIS cuya misión es ¿por qué no? romper esa forma de entender la práctica, abrirse a



otros planteamientos, a otras posibilidades, incluso a la utopía, y formular una alternativa de formación para el colectivo de pcdi que contribuya a resolver no sólo los conflictos cognitivos sino también los éticos.

Sería muy injusto, además de falso, negar los grandes avances en el abordaje integral de la discapacidad intelectual en los últimos 20 años. Los cambios no sólo han afectado a la nomenclatura que hemos ido cambiando una y mil veces sino que ahora ya miramos mal a quienes hablan en términos de discapacidad en lugar de capacidad. Se habla de capacidades diversas y de diversidad funcional para evitar el término. Ahora bien, si ahondamos un poco en este supuesto cambio de mirada, volvemos a lo mismo, ¿capacidades para qué? Nadie discute que las pcdi tienen capacidades, muchas y muy variadas. Nadie pone en duda a día de hoy que las pcdi tienen capacidad para hacer cosas, capacidad para adquirir conocimientos técnicos, incluso capacidad para ser productivos. Se les entrena, de hecho, para adaptarse a las demandas del mercado, para subordinarse a los intereses de las empresas y se busca la solución a las carencias formativas en miles de cursillos superespecializados y encadenados unos con otros, en el mejor de los casos, pero de los que está ausente toda preocupación por desarrollar actitudes, competencias y valores que se pregonan, sin embargo, como inversión de futuro fundamental de toda sociedad moderna. A estas alturas, ya todos sabemos que la formación no puede reducirse a mera instrucción y adiestramiento y sin embargo, cuando diseñamos la formación para el colectivo de personas con discapacidad intelectual seguimos cayendo en el mismo error de siempre.

Si tenemos claro, como decimos, que el objetivo de nuestro trabajo es promover la calidad de vida y la capacidad de autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual a través de la inclusión socio-laboral, debemos asumir, en primer lugar, nuestra función como elemento de transformación social y eso nos debe llevar a afrontar dilemas éticos que afectan no sólo a las pcdi sino a la ciudadanía en general. Las pcdi encuentran en nuestras organizaciones un lugar en el que recibir una formación con apoyos especializados pero debemos tener muy claro que lo hacen siempre desde su condición de ciudadanos de pleno derecho. Este enfoque lleva implícito un reconocimiento de los derechos pero también de las necesidades individuales así como de la necesidad de poner en práctica un modelo de intervención centrado en las personas y no en los servicios y en el que el entorno es determinante para obtener buenos resultados.



‘Innovación: cualquier cosa que deje de ser una cosa cualquiera’.

Jorge Wagensberg

LA IMPORTANCIA DE SABER MIRAR

INSPIRA’T propone una nueva mirada hacia el colectivo de personas con discapacidad intelectual (pcdi), nueva de verdad, una mirada que permite reorientar los planteamientos habituales en la formación para el empleo hacia una metodología realmente distinta a la tradicional, una mirada que promueve la formación en contextos reales y socialmente significativos, la participación ciudadana, la autodeterminación, el voluntariado, la capilaridad con la sociedad y con el entorno. Un nuevo planteamiento en el que se considera que el verdadero éxito de la formación consiste en formar ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal. Con la persona con discapacidad siempre en el centro de la intervención, como protagonista antes, durante y después, INSPIRA’T busca el empoderamiento real de quienes se forman así como crear unas condiciones adecuadas que les permitan ejercer como ciudadanos.

Un planteamiento de estas características no puede nacer si no es a través del intercambio y la suma de ideas y energías. Así nació INSPIRA’T en junio de 2013, como un proyecto de cooperación entre cuatro entidades: Patronato Intermunicipal Francisco Esteve, Ayuntamiento de Quart de Poblet, Plena Inclusión CV y Aktúa, planteado como un proyecto de formación y voluntariado ambiental que permitiera ofrecer una formación encaminada a mejorar la empleabilidad del colectivo de personas con discapacidad intelectual vinculadas al Servicio de Empleo con Apoyo del propio Patronato a través de una experiencia innovadora y tomando como hilo conductor la educación ambiental y la sostenibilidad. Se planteó como una iniciativa de formación para el empleo a través del voluntariado ambiental y el fomento de la práctica ciudadana en el entorno local que ofrecía la oportunidad a las pcdi de formarse ejerciendo como agentes de cambio. Para entender lo poliédrico del planteamiento, es necesario que lo situemos dentro del paradigma del Aprendizaje-Servicio.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que propone la combinación de procesos de aprendizaje del grupo y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden mientras dan respuesta a una necesidad real del entorno con la



finalidad de mejorarlo. Es, por tanto, una metodología que permite unir el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de competencias con el compromiso social y la adquisición de valores. Además, y por si fuera poco, explora en las necesidades del entorno con el fin de generar nuevos yacimientos de empleo alternativos a los tradicionales.

Es sencillo y a la vez muy poderoso porque se trata de un planteamiento más filosófico que metodológico que consiste en reconciliar la dimensión cognitiva con la dimensión ética de la persona y la calidad de la formación con la inclusión social. Es una práctica asentada en la ética en tanto que filosofía práctica, que conduce al grupo en formación a asumir un compromiso ético guiado por un compromiso transformador. Así, y aquí viene lo verdaderamente revolucionario, las personas con discapacidad intelectual, tradicionalmente receptoras de servicios y habitualmente condenados a un rol pasivo desde el punto de vista de la ciudadanía, asumen un rol proactivo para convertirse en ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno y de contribuir con su trabajo a hacer de éste un mundo mejor.

Ocurre que el hecho de prestar un servicio a la comunidad te hace sentir parte de ella y provoca un proceso de definición de uno mismo en relación con los demás. Permite a las personas con discapacidad intelectual crear/adquirir/forjar su identidad tantas veces negada. Todos, todos, necesitamos responder a preguntas como ¿quién soy? ¿qué puedo hacer de mi vida? Y ocurre, además, que saber que lo que haces es útil, constatar que aplicando tus conocimientos y habilidades haces algo valioso para los demás dota de sentido a lo que aprendes, generándose así unos aprendizajes significativos muy difíciles de olvidar.

INSPIRA'T posibilita de este modo la adquisición de competencias profesionales y propone a la vez una acción impregnada de valores (praxis).

La misión de INSPIRA'T es, por tanto, la capacitación socio-profesional de un grupo de personas con discapacidad intelectual para ejercer como educadores ambientales con solvencia a través de un programa formativo bien definido que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las diferentes áreas del trabajo de un educador ambiental (biodiversidad, paisaje, residuos, agua, energía, consumo responsable y cambio climático, dinamización de grupos, comunicación eficaz y otras herramientas básicas para el correcto desempeño profesional) pero es, sobre todo, una escuela de ciudadanía.



‘Somos agentes de cambio y tenemos una responsabilidad ante el bien común’.

Daniel Jover.

LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO

El servicio a la comunidad se centra en el entorno más cercano, sin prejuicio de asumir el desarrollo de otras actividades propuestas fuera de él. Este entorno es el propio municipio de Quart de Poblet que nos proporciona un escenario perfecto para articular acciones de voluntariado ambiental que nos posibiliten desarrollar nuestra propuesta metodológica de ‘aprender haciendo’ a partir de un programa de acciones que se desarrollan en asociaciones y centros educativos del municipio en forma de talleres, charlas y actividades que promueven la sensibilización ambiental desde cualquiera de sus vertientes.

Las actividades desarrolladas junto a la comunidad educativa local han dado lugar a dos proyectos que se han afianzado claramente en el marco del INSPIRA’T así como en el propio entorno local. Por un lado, el Huerto Escolar Ecológico impulsado y gestionado por el propio equipo de educadores ambientales formados en INSPIRA’T en la Escuela Infantil Municipal y por otro, la creación de un programa de actividades de educación ambiental estructurado en base a talleres prácticos y actividades de calle que imparte y dinamiza el propio equipo de educadores ambientales INSPIRA’T y que se ofrece a todos los centros educativos del municipio en el marco del programa municipal de Quart a l’Escola.





‘La intervención para la inclusión y la cohesión social tiene un fuerte componente ético-poético en sus raíces y motivaciones capaz de remover los obstáculos que impiden la igualdad y la justicia’.

Daniel Jover

CERRANDO EL CÍRCULO

Caminamos en este momento hacia la profesionalización de algunas de estas actividades. De hecho, vivimos como un logro importante en el camino, la contratación de dos personas por parte de Plena Inclusión (socio del Proyecto) para el mantenimiento y la gestión didáctica del huerto escolar ecológico, que continúa siendo además un marco ideal para continuar con la formación.

Para ir cerrando el círculo, volvemos a la tesis inicial del artículo. El éxito de INSPIRA'T en tanto que formación para el empleo radica en haber sido capaz de formular una alternativa que contribuye a resolver no sólo los conflictos cognitivos sino también conflictos éticos, centrándose en la praxis y generando al tiempo yacimientos de empleo alternativos a los reservados tradicionalmente para las personas con discapacidad intelectual. Es una forma nueva de hacer que requiere alejarse de la cultura de la competitividad para centrarse en la creatividad, la reflexión personal y el compromiso ético y transformador. Pero de eso se trata, ¿no?

Referencias bibliográficas

- Arbea, L. y Tamarit, J. (2003). *De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional*. FEAPS Confederación educación. Madrid: Pearson.
- Fernández Palomares, F. (2006). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Jover Torregrosa, D. (2006). *Praxis de la esperanza: educación, empleo y economía social*. Barcelona: Icaria.
- Jover Torregrosa, D. (2012). *Educar, trabajar, emprender. Cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria.
- Wagensber, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta. ¿Cuál era la pregunta?* Barcelona: Tusquets.

Para contactar:

Eva Luna Botet, Técnica de Integración Laboral / Responsable del SEPIFE

Sera Huertas Alcalá, Técnico en educación ambiental / Colaborador del SEPIFE

Servicio Empleo Con Apoyo del Patronato Intermunicipal Francisco Esteve (SEPIFE). Quart de Poblet (Valencia). empleo@patronatofranciscoesteve.org / serahuertas@gmail.com

Tels.: 605048254 / 667247676

.



LOS JÓVENES ELIGEN SU FUTURO LABORAL: L'H.ELECCIÓ.JOVE

Iris Illa Vilagut, *Técnica de Inserción Laboral, Fundación Salud y Comunidad*

173

Resumen

“L’H.Elecció.Jove es un programa de inserción laboral dirigido a jóvenes de 18 a 29 años con dificultades para acceder al mercado laboral, que llevamos a cabo en la ciudad de L’Hospitalet de Llobregat. Este programa está gestionado por la Fundación Salud y Comunidad y adscrito al Plan de Garantía Juvenil, iniciativa del fondo Social Europeo que en Cataluña gestiona el SOC.

En este artículo presentamos las experiencias de participantes del programa. Mediante sus relatos nos muestran su situación antes de empezar el programa y la valoración que realizan de su proceso de inserción laboral. Presentamos historias de éxito que nos permiten poner en valor la intervención con jóvenes en el ámbito de la inserción laboral, pero al mismo tiempo nos sirven como punto de partida para la reflexión crítica acerca de las dificultades con las que se encuentran los participantes, tanto aquellas que van asociadas a la propia etiqueta de “joven” como las que tienen que ver con el propio mercado laboral y el sistema social actual.”

Palabras clave: L’H.Elecció.Jove, inserción sociolaboral, jóvenes en riesgo de exclusión, garantía juvenil, educación social, Fundación Salud y Comunidad, territorio, L’Hospitalet de Llobregat

Fecha de recepción: 11/05/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016



Nuestro programa

A finales de 2015 se inicia la actividad del programa de L'H.Elecció.Jove gestionado por la Fundación Salud y Comunidad (FSC), adscrito a la cartera de servicios del Plan de Garantía Juvenil del SOC (Servicio de Ocupación de Catalunya) en el marco de los Proyectos Singulares, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa de Ocupación Juvenil, como respuesta a una realidad social, en la que venimos interviniendo desde 2013.

L'H.Elecció.Jove es un programa de inserción laboral destinado a jóvenes de edades entre 18 y 29 años con dificultades para acceder al mercado laboral. La metodología se vertebra en torno a un proceso de orientación y acompañamiento que pone especial énfasis en el autoconocimiento y la dotación de herramientas que favorezcan un cambio en la posición de estas personas, promoviendo así el empoderamiento. La motivación e implicación del joven resultan aspectos clave para abordar aquellas cuestiones que puedan dificultar su incorporación al mundo laboral. Se trata de favorecer una posición de liderazgo, de dirección de la carrera profesional que posibilita también un cambio frente a otros aspectos de su vida.

La combinación de una metodología grupal e individual nos permite ubicar al sujeto en dos espacios diferenciados que posibilitan un trabajo en relación a la ocupabilidad. En este proceso los participantes aprenden a potenciar sus fortalezas y adquieren la seguridad y confianza necesarias para definir objetivos formativos y laborales, reflexionar acerca del propio momento vital y definir un itinerario para conseguir una mejora tanto laboral como social.

Foto 1: Imagen durante el desarrollo de una sesión grupal.



Las actividades grupales están diseñadas para ir más allá de la transmisión de contenidos relacionados con la inserción laboral para pasar a ser un espacio de encuentro con el grupo de

iguales en el que generar sinergias colaborativas que permitan construir contenidos en base a los propios intereses e inquietudes.

En relación a las tutorías, se trata de un espacio de trabajo individual donde se ponen de relieve las áreas de mejora y se diseña un plan de actuación de manera compartida. La utilización de formatos y registros compartidos para definir los objetivos y las acciones son herramientas que no sólo favorecen el autoconocimiento sino que permiten el impulso hacia la adquisición de competencias.

Foto 2- usuario durante una tutoría individual.



No obstante, todo este trabajo debe complementarse con la necesaria implicación del tejido empresarial. La sensibilización y prospección de oportunidades es otra de las tareas en torno a las que se estructura el programa. El acercamiento a las empresas se realiza mediante acciones comerciales que dan a conocer nuestra actividad, implicando activamente a las mismas en la promoción de ocupación juvenil. En nuestra opinión, la empresa es clave en cualquier proceso de inserción laboral porque promueve la responsabilidad social y genera nuevas oportunidades laborales. La relación de confianza que se establece permite crear dinámicas colaborativas donde la intermediación es una de las actuaciones más valoradas. En ese sentido, desde L'H.Elecció.Jove favorecemos la vinculación entre los distintos perfiles y las necesidades de ocupación que cada empresa manifiesta dando respuesta y poniendo en valor la aportación del programa. De esta forma podemos tejer una red de relaciones que mejore la ocupabilidad y ocupación de los jóvenes.

El por qué de la Garantía Juvenil

Tal y como decimos en nuestra presentación, el programa de L'H.Elecció.Jove forma parte de la cartera de servicios del plan Garantía Juvenil. Por lo tanto, creemos imprescindible hacer una mención a esta iniciativa, tanto por su influencia directa en nuestro programa como por la envergadura que tiene a nivel europeo.

Los programas de Garantía Juvenil son impulsados por el Fondo Social Europeo y surgen ante la imperante necesidad de reducir el desempleo de la población más joven de los estados miembros de la UE. Los datos recogidos en los últimos tiempos incrementan la preocupación colectiva, y es que, en Europa, el 15% de los menores de 35 años se encuentra actualmente sin empleo, y el porcentaje crece hasta el 22% cuando hablamos de los menores de 25 años. Además, cabe mencionar que un 25% de los jóvenes con empleo tienen contratos temporales, por lo que tener trabajo no les garantiza ningún tipo de estabilidad.

En el caso concreto de España los datos de desempleo juvenil colocan al país en una preocupante primera posición, con una cifra del 49%, superando incluso Grecia. Según las estadísticas, uno de cada cuatro jóvenes parados europeos es español. No más alentadores son los datos sobre la situación en Cataluña, con un paro juvenil que alcanza el 47%, casi el doble de la media europea (Eurostat, 2015).

El objetivo principal del programa de Garantía Juvenil es facilitar el acceso al mercado laboral a los jóvenes de entre 16 y 29 años, proponiéndoles diferentes vías para la inserción - acceder a ofertas laborales, a formación o a prácticas en empresas - a las que podrán optar en un plazo menor a cuatro meses desde su inscripción. En España, esta iniciativa se enmarca en la estrategia de Emprendimiento Joven aprobada en febrero de 2013 por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, y en Cataluña el órgano encargado de gestionarlo es el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) del Departament de Treball, Afers Socials i Famíles.

Podemos afirmar pues que nos encontramos ante una problemática que afecta a toda la Unión Europea y que se hace especialmente crítica en lo que a ocupación juvenil se refiere. Es importante considerar este aspecto ya que, en nuestra opinión, no sólo se trata de favorecer acciones con los jóvenes y con las empresas, se requiere también una adecuada política de ocupación en todo el espacio europeo.



Acerca de la inserción laboral

Entendemos por inserción laboral el proceso cuya acción fundamental es promover la incorporación al mercado laboral de aquellas personas que se encuentran en situación de desempleo, previniendo así los posibles efectos de exclusión social. En este recorrido resulta fundamental proporcionar herramientas para que el sujeto pueda realizar un análisis en torno a su ocupabilidad, entendiendo ésta como “*la probabilidad que tiene una persona para encontrar, cambiar o mejorar de empleo en un entorno sociolaboral dado*” (blogempleo, 2016).

Entendemos que la exclusión laboral es un ámbito de actuación prioritario por los efectos que conlleva a nivel individual y colectivo. Por una parte, el hecho de no tener empleo limita el poder adquisitivo y de circulación social de las personas pero sobretodo limita sus posibilidades de desarrollo competencial. Cuando el sujeto está desvinculado del mercado laboral y sin una trayectoria profesional estable es más difícil definir un proyecto profesional de mejora sostenido en el tiempo. Por otra parte, el no disponer de empleo tiene efectos subjetivos, en relación a la identidad de la persona, su propia autoestima y el rol que juega en la comunidad.

Por otra parte, podemos destacar también otros efectos del desempleo que guardan relación con actividades propias de la economía sumergida, que proveen de ingresos a la persona pero que no reúnen las condiciones legales que entendemos la ocupación requiere. Sin duda, estas cuestiones inciden directamente en algunos debates actuales, tales como las prestaciones y las rentas.

Los jóvenes de L’H.Elecció.Jove

Actualmente forman parte del programa un total de 27 jóvenes, siendo previsible que a finales de año hayan recibido atención en el servicio hasta un total de 60. Todos ellos guardan algunas características en común que creemos que están siendo factores condicionantes a la hora de encontrar un empleo. En relación a la formación académica, más del 50% dejaron la enseñanza obligatoria sin finalizar, y sólo el 23% han cursado o están cursando algún estudio superior como Bachillerato, CFGM o CFGS. En cuanto a la experiencia laboral previa, ésta suele ser en puestos de trabajo que no requieren una titulación específica o a través de contratos de prácticas no laborales. Ante esta realidad, están siendo los propios usuarios los



que identifican la dificultad que supone acceder a cualquier puesto de trabajo sin un nivel de estudios mínimo y de ahí el papel que juega la formación a la hora de encontrar empleo.

En referencia a las competencias lingüísticas, el desconocimiento del catalán a nivel hablado acostumbra a ser una de las principales limitaciones con las que se encuentran ante un proceso de selección. El nivel de esta lengua es básico o nulo entre los jóvenes de origen extranjero que participan en el programa. El bajo nivel del inglés supone otro obstáculo, sobre todo para los/as jóvenes que están diseñando una trayectoria profesional en el ámbito de la hostelería o de atención al público.

Otro factor que está limitando el proceso de búsqueda de empleo es su escaso dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En ese sentido, desde el programa se promueve el uso de herramientas digitales que contribuyan a un mejor manejo. Paradójicamente, tienen un gran dominio de las aplicaciones móviles por lo que potenciamos estas estrategias de comunicación para mantener el impulso en el uso de la tecnología. Al mismo tiempo nos permite estar conectados de una manera más ágil, además de resultar muy útil para compartir información como pueden ser ofertas laborales, formación y recursos de interés.

Foto 3- Trabajando el manejo de las TIC con un usuario.



Las experiencias de los jóvenes

Para conocer de primera mano las inquietudes, miedos o frustraciones con las que vienen los y las jóvenes al programa, queremos compartir la participación de algunos/as de los/as participantes en L'H.Elecció.Jove, que nos cuentan cómo se sentían antes de empezar y cuáles son ahora sus sensaciones y expectativas:

Sílvia O.

¿Cuál era tu situación antes de participar en L'H.Elecció.Jove?

Estaba parada, no encontraba trabajo y tampoco lo buscaba. Tampoco me estaba formando ni buscaba cursos, ya que no sabía por dónde empezar... Estaba muy desanimada porque de los pocos currículums que había tirado, no me llamaban de ningún lado y creía que no tenía posibilidades. Mis últimos trabajos habían sido muy esporádicos, como promotora de publicidad unos pocos días y nada más... Me veía sin oportunidades, ya que me comparaba con un familiar cercano que tiene carrera universitaria y tiene que trabajar en una tienda de ropa, y pensaba que si él con carrera estaba así, ¿de qué tendría que trabajar yo que sólo tengo la ESO?

¿Cuánto tiempo llevas con nosotros y cómo nos conociste?

Pues... ahora llevaré ya casi un mes y medio... ¡pasa tan rápido! Os conocí a través de mi pareja, que estaba en el programa y me explicó de qué iba y, me interesó mucho, aunque yo vivo muy lejos, en el Besós, pero no me importaba desplazarme si esto me iba a ayudar con el empleo...

¿En qué crees que te está ayudando el programa?

¡En muchas cosas! Para empezar, mi actitud hacia el trabajo ha cambiado al 100%, ahora tengo muchas más herramientas para buscar empleo, sé cómo hacerlo y dónde puedo acceder... sé que soy capaz de conseguirlo, antes no creía en mis posibilidades. Me ha dado más seguridad y confianza en mí misma a la hora de ir a entrevistas laborales, antes no sabía cómo afrontarlas y me atemorizaban. Además, otra cosa buena que tiene el programa es que desde la fundación hacen intermediación con ofertas, es decir, ven ofertas en una plataforma suya que puede encajar contigo y mandan tu candidatura.

¿Qué le dirías a una persona que estuviese en tu misma situación y te preguntara por el programa?

Se lo recomendaría porque creo que es una buena oportunidad ya que a veces sólo hace falta ese empujoncito para empezar a hacer cosas, pero cuando estás parado se te hace un mundo y te sientes muy solo a veces. En cambio, aquí te encuentras con otras personas en tu misma situación y nos apoyamos unos a otros.

¿Has accedido a algún proceso de selección últimamente? ¿Te han ofrecido formación?

Sí, ¡a muchos! No sabría decirte pero creo que en el último mes habré ido a unas 10 entrevistas de empleo, entre ellas algunas a las cuales mandaron mi CV desde la fundación y otras a las que yo había hecho autocandidaturas... En relación a la formación, estoy haciendo un curso de restauración en El Gremi de Restauració de Barcelona, del cual me enteré gracias a la Fundación, y de momento estoy muy contenta ya que obtendré un certificado de profesionalidad cuando acabe, lo cual creo que puede ser muy bueno para mi carrera profesional.

Bryan B.

¿Cómo y cuándo fue tu incorporación al programa?

Pues creo que hará casi dos meses. Llamé y me convocaron para una entrevista de admisión para ver si daba el perfil para formar parte del programa porque para que puedas entrar tienes que hacer la



inscripción a la garantía juvenil y cumplir con los requisitos. En esta entrevista te tienes que presentar un poco, explicar lo que has hecho, dónde has trabajado y de qué, lo que has estudiado...

¿En qué has mejorado desde que participas en l'H.Elecció.Jove?

Creo que en lo que más he me han ayudado es en mejorar mis habilidades sociales. Siempre he sido muy tímido e introvertido con los demás, y cuando iba a entrevistas tenía muchas inseguridades y me quedaba en blanco. Ahora tengo las ideas mucho más claras en cómo prepararme para una entrevista y saber dónde puedo encontrar trabajo, conozco mis puntos fuertes y mis puntos débiles...Lo que más me gustaba eran las dinámicas de grupo dónde practicar las entrevistas y estar más seguro de cara a los diferentes procesos de selección.

¿Has tenido más entrevistas desde que estás aquí?

Si, cuando empecé a “ponerme las pilas” me empezaron a llamar mucho. Por un lado de las ofertas que buscaba yo mismo tanto por internet como presencialmente y por otro lado de las ofertas que mandaban desde la Fundación. Además cuando iba a entrevistas ya no era como antes que iba sin prepararme nada, ahora sé que tengo que estudiarme bien mi curriculum, conocer la empresa, tener claras mis competencias...

¿En qué momento te encuentras ahora?

He encontrado trabajo de mozo de almacén en Mercabarna, en principio para seis meses. Estoy muy ilusionado, con muchas ganas de empezar y hacerlo lo mejor que pueda.

¿Te planteas seguir formándote?

Si, de momento me he inscrito en la Escuela de Adultos “on-line” para retomar mis estudios de Educación Secundaria Obligatoria, ya que en su momento los dejé a medias y ahora me he dado cuenta de lo importante que es para tener un buen trabajo. Cuando la acabe me gustaría seguir formándome, aún no he decidido de qué pero creo que me decantaré con algo relacionado con el deporte.

¿Si le tuvieses que explicar a un amigo en qué consiste el programa que le dirías?

Le contaría que es un sitio dónde te ayudan a encontrar trabajo, y que además no estás tú sólo sino que te relacionas con otras personas que están en la misma situación, lo que hace que te sientas muy acompañado y las sesiones grupales sean más entretenidas. Además, es una manera de conocer a gente nueva y relacionarte, nos ayudamos mucho entre nosotros en el terreno laboral, nos lo decimos cuando alguien sabe de un trabajo, etc. A parte de las sesiones grupales también haces sesiones individuales dónde conjuntamente con tu tutora haces lo que se llama el “plan de acción”, que consiste en marcarte unos objetivos para encontrar empleo y formación.

Daisy G.

¿Cuál era tu situación en el momento de empezar el programa?

En ese momento me encontraba en un momento muy estancada, tanto en el trabajo como en los estudios, quería mejorar pero no sabía por dónde empezar. Así que me decidí a llamar, ¡no tenía nada que perder!

¿Y entonces empezaste a participar en el programa?



Si, así fue. Fui a la entrevista y me gustó lo que me explicaron, quería probar sobre todo para que me orientaran un poquito sobre qué hacer, ya que como te he comentado estaba muy perdida.

¿Desde que estas en el programa en que crees que has mejorado?

Creo que mis conocimientos han aumentado considerablemente en todo lo relacionado al mundo laboral. Además, me he vuelto más responsable porque todo lo que me he comprometido a hacer, lo estoy haciendo. Ahora tengo más claros mis objetivos, porque los trabajamos mucho en las tutorías. Por ejemplo, una de mis próximas metas es mejorar mi nivel de inglés y por eso ahora estamos mirando cursos de cara a septiembre.

¿En qué punto estás ahora mismo?

Justo acabo de realizar un curso de Atención al Cliente y Comercio que ha durado más de tres meses, dónde fui por derivación de la Fundación. Estoy muy contenta de haberlo acabado, me he dado cuenta de que es a lo que me quiero dedicar, por eso mismo tengo que mejorar mi nivel de inglés porque es muy necesario para trabajar de cara al público.

¿Has hecho entrevistas?

Bueno, ahora como estaba con el curso por las mañanas y sacándome la ESO por las tardes apenas tenía tiempo, pero ahora que lo he acabado, estoy buscando trabajo activamente. De todas formas, en la Fundación he hecho muchos simulacros de entrevista que me ha dado mucha seguridad para afrontar entrevistas reales y me siento mucho más preparada. ¡Así que confío que me saldrá alguna entrevista pronto!

¿Qué le dirías a un amigo?

¡Pues que vaya, de hecho se lo he dicho a muchos amigos! Porque les ayudará a encaminar su futuro, a conocer más cursos, a acceder a trabajos, etc. Eso sí, siempre y cuando tengan compromiso y dedicación porque allí te ayudan pero el esfuerzo lo tiene que hacer uno mismo.

Silvia habla de su inseguridad y su falta de confianza en sus posibilidades de encontrar un trabajo - “estaba muy desanimada porque de los pocos currículums que había tirado, no me llamaban de ningún lado y creía que no tenía posibilidades”-. También hace que nos tengamos que plantear el efecto negativo que tienen los estereotipos (como el de joven NINI) en la autoestima y la motivación para construir un proyecto vital y profesional- “me comparaba con un familiar (...) y pensaba que si él con carrera estaba así, ¿de qué tendría que trabajar yo que sólo tengo la ESO?”. Silvia ha destacado la importancia que ha tenido para ella contar con un acompañamiento grupal e individual, alguien con quien ir descubriendo sus propios intereses y motivaciones.

Para Bryan, lo más destacable son las sesiones grupales, donde dice haber aprendido más sobre él mismo, sobre sus competencias y sobre cómo mejorar sus habilidades sociales, y eso se ha traducido en haber ganado seguridad para hacer frente a las entrevistas laborales que



tanto temía. También subraya la importancia del contacto con otros/as jóvenes que se encuentran en un momento vital similar y con los que ha creado lazos de relación muy enriquecedores.

Por su parte Daisy resalta la importancia de las sesiones individuales para el autoconocimiento, para identificar sus objetivos y saber cuáles deberían ser las acciones a seguir para conseguirlos. Este espacio es imprescindible para abordar la particularidad, teniendo en cuenta la situación de cada joven así como sus intereses y motivaciones.

El circuito de derivación contempla que esta pueda realizarse desde un servicio de la red (servicios sociales, entidad juvenil...) o sea la propia persona quien acuda (habitualmente por recomendación de un amigo). Del total de 27 jóvenes, 13 (48%) se han vinculado a alguna formación específica o está entre sus objetivos retomar la formación a partir de septiembre. Y en relación a la inserción, 14 de ellos/as (51%) han tenido una nueva oportunidad laboral.

Desde L'H.Elección.Jove apostamos por seguir haciendo posibles historias como la de Silvia, Daisy y Bryan, atendiendo a la particularidad de cada caso, basándonos en la confianza para realizar su propio proceso de inserción y trabajar de una manera más cercana. Siempre ofreciéndoles las claves y herramientas necesarias para poder tomar decisiones de una manera autónoma, siendo los protagonistas de su propia historia. El querer formar parte de manera voluntaria de un proyecto de estas características denota un interés por querer conectarse de nuevo o por primera vez (en algunos casos) al mundo laboral y formativo. Siempre teniendo presente que el camino no será ni fácil ni rápido. Como apunta Daisy, el compromiso y la dedicación serán claves para poder alcanzar el mayor número de los objetivos propuestos en el itinerario de inserción.

Las historias de estos jóvenes no son la excepción y nos hemos encontrado con otras vivencias parecidas entre los usuarios del programa, aunque resulta imprescindible destacar que hay historias totalmente opuestas, jóvenes con una circunstancia personal y/o social que dificulta seriamente su inserción laboral. Como técnicos/as de inserción, sabemos que los objetivos alcanzados por cada participante dependerán de muchos factores, algunos de ellos fuera de nuestra área de actuación (soporte familiar en el proceso, dificultades añadidas como el consumo de drogas...). Además, si bien es cierto que nuestro propósito es que cada uno pueda elegir su futuro laboral, no podemos obviar que la precariedad e inestabilidad del mercado laboral, espacio cada vez más desprotegido, limita las oportunidades de los jóvenes y



resta en opciones de circulación social. Para ello, creemos prioritario que la empresa coloque a las personas en el centro de su estrategia, en equilibrio con los objetivos económicos y de desarrollo, por su responsabilidad como espacio social y actor civil imprescindible.

Desde la Fundación Salud y Comunidad mantenemos nuestro compromiso social para incidir en los factores externos que limitan las posibilidades y perpetúan las desigualdades y las situaciones de vulnerabilidad social. Con programas como L'H.Elecció.Jove seguimos favoreciendo historias de cambio y de lucha contra la exclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

- Definición de Ocupabilidad, I. Engrasando la maquinaria [en línea]. <http://www.blogempleo.org/2014/01/definicion-ocupabilidad.html> [14 de enero de 2014].
- Definición de Ocupabilidad (y II): variables componentes [en línea]. <http://www.blogempleo.org/2016/04/definicion-de-ocupabilidad-2.html> [13 de abril de 2016].
- Euro area unemployment rate at 11.1%, Eurostat, oficina estadística Europea [en línea]. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6862104/3-03062015-BP-EN.pdf/efc97561-fad1-4e10-b6c1-e1c80e2bb582> [13 de abril de 2016].
- Fundación Salud y Comunidad [en línea]. <https://www.fsyc.org/>
- Información sobre los factores de ocupabilidad [en línea]. <http://mapalaboral.org/files/decideix/decide-es-1-informacion-los-factores-de-la-ocupabilidad.pdf> [13 de abril de 2016].
- Pelayo Pérez, Mariana Betzabeth (2012). Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral. México: Edición digital.
- Plan Operativo Empleo Juvenil (POEJ) [en línea]. http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/Programa_Operativo_Empleo_Juvenil.pdf [13 de abril de 2016].

Para contactar

Iris Illa Vilagut - Técnica de Inserción Laboral, Fundación Salud y Comunidad.
c. Belchite, 9-11. 08905 L'Hospitalet de Llobregat. 93 437 04 58 / 93 437 05 28
Insercio.incorpora@fsyc.org



UNA EXPERIENCIA EN ORIENTACIÓN LABORAL CON MENORES INFRACTORES EN BALEARES

184

Hortènsia Badia, Educadora Social, Centre Socioeducatiu El Segre, Lleida. Experta Universitaria en Inserción Sociolaboral con colectivos en riesgo de exclusión

Álvaro Delgado, Orientador Laboral, Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel, Mallorca

Resumen

El presente artículo describe la experiencia en orientación laboral con el colectivo de menores infractores de Baleares, mayormente en el cumplimiento de medidas judiciales de internamiento, durante los últimos 15 años, sobre los efectos de la crisis en dicho ámbito y sobre las posibilidades de mejora existentes bajo el punto de vista de los autores. La crisis económica ha provocado cambios sustanciales a la hora de la planificación de la orientación laboral en dicho ámbito y ha generado la necesidad de cambiar la perspectiva tanto a nivel institucional como desde el punto de vista de los demandantes de empleo. Se hace necesaria la adopción de medidas por parte de la administración pública y de los agentes sociales a fin de combatir el proceso de exclusión que dichos cambios provocan en el ámbito que nos ocupa.

Palabras clave: Orientación laboral, inserción sociolaboral, menores infractores, Justicia Juvenil, crisis económica, exclusión social.

Fecha de recepción: 13/05/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016



Introducción

En base a la experiencia en este ámbito nos gustaría compartir una aproximación sobre cómo ha ido evolucionando la orientación e inserción laboral con menores infractores en Baleares. Lo que se hacía en época de bonanza, los retos que provocó la crisis económica y por último ofrecer una reflexión final en la que intentaremos plasmar qué hemos vivido en estos años, qué creemos necesario mejorar y aportar ideas que ayuden a que estos jóvenes puedan considerarse insertados.

Cuando hablamos de menores infractores nos referimos a personas mayores de catorce años y menores de dieciocho que han cometido hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o en las leyes penales especiales. La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (en adelante LORPM) es la que se aplica en la comisión de este tipo de hechos.

Por todos es conocida la situación del mercado laboral y pese a la cantidad de información existente creemos conveniente dar cuatro pinceladas para delimitar las causas de la crisis, repercusiones, perspectivas, etc. todo ello con el fin de ir concretando cómo afecta la crisis del mercado de trabajo al colectivo con el que trabajamos.

Un gran número de expertos en economía y sociología como son entre otros M. Castells, A. Torrero y S. Niño Becerra coinciden en decir que hablamos de crisis a partir del año 2008, momento en que se da un incremento sustancial del paro en nuestro país, afectando más si cabe, a colectivos vulnerables como son los jóvenes, la población reclusa, los mayores de 45 años y otros colectivos en situación especial. También contribuyó a la degradación económica de España el pinchazo de la burbuja inmobiliaria que generó una caída enorme del sector inmobiliario y de la construcción enviando a muchísima gente al paro y a numerosísimas empresas a la quiebra.

Las dificultades generadas por la crisis han conseguido que la actual situación del mercado laboral haya cambiado sus demandas radical y rápidamente lo que ha conllevado que muchos trabajadores y empresas no hayan sido capaces de adaptarse a dichos cambios. La crisis sufrida ha sido básicamente una crisis de oferta lo que significa que la oferta del mercado actual, y cuando decimos mercado actual nos referimos al mercado mundial, no se adecua a la demanda existente en dicho mercado, lo que ha conllevado a una enorme pérdida de competitividad de la economía española. En todo caso la situación requería de una



reconversión general de la economía en España y por ende de los trabajadores, empresarios, instituciones y gobiernos como gestores de dicha economía.

Esto, entre otras cosas, significa un cambio en los modelos formativos a fin de que la formación profesional sea capaz de ofrecer trabajadores preparados para la demanda existente, es decir trabajadores que pueden generar una alta productividad en las empresas. La productividad, a fin de cuentas, es la herramienta que tienen los trabajadores para mejorar sus condiciones laborales y sus retribuciones y de la misma forma es la herramienta que tienen las empresas para poder competir en una economía globalizada.

Generalmente, los sectores más afectados en el mundo laboral en los momentos de crisis son aquellos con una menor formación profesional. El motivo es que los trabajadores más formados tienen más capacidad de adaptación que los trabajadores que no lo están y son capaces de desempeñar tareas diferentes o tienen más facilidad para reconvertirse y trabajar en otros oficios.

Para que nos hagamos una idea de cómo ha afectado esta situación colectivo con el que trabajamos bastará con que miremos la incidencia del paro en general en España durante esta época de crisis y el efecto cascada que ha tenido en los sectores más frágiles. Según la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística la tasa de paro general en España ha superado el 25%, una de las mayores entre los países desarrollados del mundo y la de los jóvenes ha superado el 50%, lo que es una tasa altísima si la comparamos con el resto de Europa. Pero la cosa no acaba ahí ya que la tasa de ocupación de los menores de 19 años en España ha sido muy superior. Si además de esto añadimos que los menores infractores son un grupo vulnerable debido a múltiples factores, es fácil ver que el grado de insertabilidad de estos chicos es extremadamente bajo y que se hace necesaria una acción directa para evitar que se creen grupos excluidos.

1. Hablando de inserción. Experiencia en Centros de Justicia Juvenil de Baleares.

En el ámbito de la inserción sociolaboral existen diferentes estudios e investigaciones, ya sean sobre jóvenes que cumplen medidas en Justicia Juvenil (LORPM) o sobre jóvenes (de entre dieciocho y veinticinco años) que cumplen condenas en la cárcel (LO General Penitenciaria 1/1979), que destacan la importancia del trabajo como actividad estructuradora de la vida cotidiana de estas personas. En todos ellos se llega a la conclusión de que debemos tener muy



en cuenta la función educativa del mundo laboral. Entrar en el mundo del trabajo, supone para estos jóvenes aprender pautas y hábitos de conducta, autodisciplina, obligaciones, responsabilidad, realización de esfuerzos, autosuperación y aumento de la autoestima entre otros. Todos estos aprendizajes van a favorecer la reinserción social, que es al fin y al cabo lo deseable para esta población.

Siguiendo la investigación de Miguélez et al. (2011), hay que diferenciar entre reinserción social y reinserción laboral. Son dos procesos diferentes que vienen a reforzarse recíprocamente. Pero en los últimos tiempos hablamos de reinserción sociolaboral. Una estrategia que engloba diferentes aspectos de la persona y cuyo fin es estructurar, normalizar.

Llegado este punto, a la hora de trabajar con menores infractores vemos que tenemos varios frentes abiertos. Uno es la inserción sociolaboral entendida como que el joven se convierta en agente activo y productivo de la sociedad. Con todos los objetivos a alcanzar y los aprendizajes que realizarán tendrán la posibilidad de ser mejor personas. Esto supone un esfuerzo enorme por parte de todos los que trabajamos en este ámbito ya que la historia y las características de estos chicos son en su mayoría complicadas. El otro frente abierto es la situación del mercado laboral actual o, dicho de otro modo, ¿cómo encajar un proceso de inserción sociolaboral de un menor infractor con el panorama laboral actual?

La crisis ha tenido un efecto evidente y bastante dramático desde el punto de vista de la insertabilidad de los perfiles con los que trabajamos. Hemos pasado de una situación en la que, siendo las posibilidades de inserción de estos jóvenes bastante bajas, se podían vislumbrar ciertas alternativas en el ámbito laboral. En nuestra memoria reciente tenemos el recuerdo de cómo los chicos y chicas se preparaban para salir del centro para ir a trabajar: la ropa de trabajo, las botas... y toda la rutina aparejada a ese proceso, que teniendo en cuenta las características y la normativa de este tipo de centros suponía un gran esfuerzo. También tenemos en la retina las salidas de acompañamiento educativo con los chicos para realizar entrevistas de trabajo o para hacer búsqueda activa de empleo.

Justo antes de la crisis se estuvieron elaborando y trabajando los procedimientos de orientación laboral, lo que incluía en gran medida acompañamiento, a fin de mejorar las posibilidades de inserción de los chicos. A pesar de la baja cualificación de los perfiles con los que se trabajaba, en su momento se llegó a alcanzar una buena dinámica en la que el itinerario permitía un grado de inserción bastante notable.



El procedimiento se iniciaba, generalmente, una vez que los jóvenes entraban en uno de los talleres laborales. Ello implicaba de una forma preeminente a los profesores de dichos talleres. El objetivo era la adquisición de conocimientos y destrezas relacionados en un determinado ámbito laboral como podría ser la construcción, la carpintería, etc. pero tanto o más importante era la adquisición de las competencias necesarias para poder trabajar en sociedad, es decir, las habilidades sociales y los principios necesarios para poder desarrollar una actividad normal en el mundo laboral.

En principio, ese conjunto de requisitos como son conocimientos, destrezas, habilidades sociales y competencias que se dan por hechos en la mayoría de los trabajadores, en nuestro caso son un factor limitante para la inserción exitosa en el mundo del trabajo y es por eso que en dichos talleres se trabajaban aspectos tan básicos como son por ejemplo la puntualidad, el respeto y la higiene de la misma forma que la adquisición de conocimientos profesionales específicos.

Cuando el joven había adquirido las habilidades necesarias, el maestro de taller proponía su entrada en el programa de inserción y de esta forma se iniciaba un itinerario de inserción personalizado y adaptado a las características del joven. Este sistema generaba una buena dosis de motivación en los jóvenes ya que el cumplimiento de los objetivos dentro del taller suponía la posibilidad de iniciar un proceso de inserción en el exterior del centro, y todos sabemos que las salidas en los centros de menores son el principal objetivo y elemento de motivación de los jóvenes. Como venimos diciendo, los perfiles que alcanzaban los objetivos establecidos en su programa individual, tenían la posibilidad de acceder al programa de inserción.

Es importante destacar que con este sistema se mejoraba muchísimo la autoridad de los maestros de taller lo que les daba mucha más capacidad para trabajar con los menores en el día a día cosa que, en nuestro ámbito es trascendental ya que permite a los chicos desarrollar y conseguir los objetivos de los programas individualizados.

El procedimiento de orientación de estos perfiles se caracteriza básicamente por la gran demanda de acompañamiento que requieren ya que sus habilidades en general son muy escasas. Además su formación también suele ser muy limitada, lo que conlleva un grado de



insertabilidad bastante bajo.¹ La orientación laboral en este caso requiere de una preparación previa aunque básica a la hora de lanzar a los chicos al mercado laboral ya que sus capacidades para desenvolverse en los ámbitos normalizados son bastante escasas. Es muy común encontrar jóvenes con poca capacidad de comunicación en general, grandes dificultades a la hora de escribir o rellenar un formulario, actitudes poco normalizadas con respecto al mercado laboral y con respecto al trabajo, etc. Todas esas habilidades que cada uno de nosotros generalmente ya posee, por haber recibido una educación normalizada, no se pueden presuponer en ciertos colectivos y pueden ser y, de hecho son, uno de los escalones más difíciles que deben salvar estas personas. Así, respecto a las habilidades básicas necesarias en un proceso de inserción laboral, en muchas ocasiones se habla dentro de nuestro ámbito de la necesidad de crear ese escalón previo para que nuestros perfiles sean capaces de alcanzar los recursos normalizados que existen en la comunidad. De ello hablaremos más adelante.

Llegados a este punto hay que hacer un inciso y apuntar que en las Islas Baleares, según base de datos de la contabilidad regional del INE, el 84.9% de los sectores productivos se concentran en el sector terciario y en la construcción lo que nos da una idea bastante aproximada de cuáles eran los objetivos laborales de nuestros perfiles.

De los sectores mencionados, el de la construcción era una muy buena alternativa para los jóvenes con los que trabajamos ya que en dicho ámbito existía una gran cantidad de puestos de baja cualificación que podían ser ocupados por personas con poca formación, que justamente es el caso de la mayoría de chicos que han accedido a este programa.

Así pues, se pusieron en marcha talleres relacionados con las actividades productivas más comunes en la comunidad con el fin de que la formación profesional que se impartiera en dichos talleres estuviese enfocada hacia los puestos de trabajo demandados en el ámbito laboral cercano. Esto favoreció el desarrollo de talleres eminentemente manipulativos como son por ejemplo el de mantenimiento de edificios, o los talleres de jardinería que también tenían una gran salida laboral debido al extensivo desarrollo de las zonas verdes que presenta la planta hotelera de las Islas Baleares y otros talleres como carpintería y fontanería, también relacionados con las actividades productivas más comunes en las islas.

¹ Se considera un grado de insertabilidad bajo cuando las posibilidades de inserción del usuario están muy por debajo de las del resto de personas en búsqueda de empleo e incluso por debajo de las posibilidades de personas que se encuentran en algunos colectivos en riesgo de exclusión.



Cuando un joven está preparado para realizar salidas laborales se entiende que se ha realizado un trabajo previo para intentar mejorar las posibilidades de éxito a la hora de buscar y encontrar empleo, lo que se traduce básicamente en mejorar su imagen personal, sus modales, su educación y su forma de comportarse con las demás personas. También se valoraban las capacidades que el chico había demostrado dentro del centro en los talleres a fin de que su perfil se adecuara a las ofertas existentes en el momento. Como norma general y dado que en aquel momento la búsqueda de empleo por internet no estaba tan desarrollada como lo está actualmente, se efectuaban salidas regulares con los chicos a fin de ir entregando currículums vitae por las diferentes empresas que se consideraban adecuadas. Estas salidas eran muy productivas y, teniendo en cuenta la difícil situación en la que se encuentran estos chicos, se llegaron a alcanzar unos niveles más que aceptables de inserción laboral. A partir de ahí una vez que se había conseguido la inserción de forma exitosa, se iniciaba el procedimiento de seguimiento del joven.

2. Retos que depara la situación actual. Más difícil todavía.

Con las dificultades que generó la crisis económica, los problemas aumentaron pero el programa de inserción laboral se continuó realizando con un gran sobreesfuerzo por parte de los profesionales, pues aparte de definir los objetivos en función del joven, se tuvo que añadir en la ecuación la variable de la situación del mercado laboral.

Así pues, a la hora de determinar los objetivos cuando se conforman los itinerarios de inserción de los usuarios de nuestro ámbito es perentorio que tengamos en cuenta cuáles son las ocupaciones demandadas del mercado y cuáles son sus requisitos de entrada.

En esta época en la que parece que estamos pasando ya lo peor de la crisis, en Baleares nos encontramos con que, a la hora de la elaboración de los itinerarios de inserción de los jóvenes, se tiene que tener en cuenta que ya no existe ese sector de la construcción que tenía una gran capacidad de absorber trabajadores de poca cualificación por lo que se deben volver a elaborar los objetivos de los itinerarios. Esto se traduce en gran medida en la necesidad de mejorar la formación de los perfiles ya que esa es la demanda del mercado.

Nuestros perfiles por tanto se encuentran en una situación más complicada que anteriormente ya que, aunque la recuperación económica en Baleares es evidente, el mercado de trabajo ha cambiado sustancialmente y ha incrementado significativamente sus requisitos de entrada. El



sector productivo más importante de Baleares, el turismo, goza de una salud envidiable pero es mucho más limitativo respecto a su acceso que el sector de la construcción debido a que requiere mayor formación. Además se da la circunstancia de que la formación que se requiere para poder trabajar en el sector turístico está muy relacionada con los idiomas, que no se pueden aprender en un curso corto, y con el trato con las personas, lo que implica que los profesionales del sector cuenten con un mínimo de habilidades sociales que les permita desempeñar el trabajo. Cómo adaptamos la formación profesional del sector turístico para nuestros perfiles es uno de los mayores retos que tenemos pero también es una de las mayores fuentes de éxitos si finalmente se alcanza.

3. ¿Qué se puede hacer desde la educación social en el ámbito de menores infractores de Baleares?

En base a nuestra experiencia y conocimientos en el ámbito de la inserción sociolaboral proponemos diferentes alternativas.

- *El itinerario consolidado.*

Con esto nos referimos, simplemente, a que a la hora de elaborar el itinerario de inserción de un joven es necesario tener en cuenta todas las medidas judiciales que tenga. Es muy común que los jóvenes con los que trabajamos tengan varias medidas judiciales que pueden ser de medio abierto o de internamiento, lo que implica que el tiempo que el menor va a estar dentro del circuito de menores infractores es el tiempo total de las medidas existentes y no únicamente el tiempo de la medida que se está ejecutando en el momento. Esta situación se da mayormente en los casos de internamiento en centro ya que de forma generalizada los internamientos llevan aparejados un periodo de libertad vigilada y es precisamente en esos casos dónde se hace más necesario que los profesionales seamos capaces de tomar la perspectiva necesaria con la finalidad de que las diferentes etapas del itinerario se vayan cumpliendo en los momentos adecuados. En algunas ocasiones se intentan acelerar los procesos lo que puede provocar que, al no estar preparado el joven, se incrementen las probabilidades de fracasar.

Desde la educación social y con la experiencia que atesora dicho grupo es necesario fomentar que se generen las alternativas necesarias a la formación profesional general ya que, como se ha visto en estos últimos años, el acceso a dichos recursos ha sido muy limitado por parte de



los sectores en exclusión social. Se hace perentorio el establecimiento de recursos formativos y profesionales adaptados a las necesidades de los diferentes grupos de riesgo, como puede ser el nuestro, y es precisamente en esa tesitura en la que el educador social ha de tener una posición preeminente. Los recursos especializados se destacan del resto porque los objetivos alcanzar por parte de los usuarios incluyen un rango de conocimientos que no están únicamente relacionados con el desempeño de un oficio particular sino que inciden en cuestiones actitudinales, principios y habilidades interpersonales que son necesarias para poder acceder al mercado laboral y que buena parte de este grupo de riesgo no posee. Esa ha sido nuestra experiencia como educadores que realizan funciones de orientación y es esa vivencia diaria la que nos impulsa a creer en la idoneidad de la figura del educador dentro del ámbito que nos concierne como figura clave en la motivación para el cambio con los jóvenes que buscan trabajo.

- *Acompañar al proceso de adaptación de la nueva realidad.*

La situación económica actual, y por ende el mercado laboral, se caracteriza por los grandes cambios que la sacuden y por la gran velocidad a la que estos ocurren. Esto es una característica que no se puede limitar únicamente al ámbito geográfico local o nacional sino que ocurre a nivel mundial y está generado por la gran influencia que ejercen entre ellas las distintas economías existentes y por los adelantos tecnológicos que han hecho mucho más pequeño el mundo. Esta situación conlleva indefectiblemente que los trabajadores inmersos en esa nueva realidad laboral deben adaptarse a fin de poder seguir manteniendo sus posibilidades de incorporación al mercado de trabajo, so pena, en caso de no conseguirlo, de verse abocados al desempeño de ocupaciones de baja cualificación y remuneración. Este cambio de mentalidad o paradigma tiene que empezar por la aceptación por parte de los trabajadores de la necesidad de un cambio de actitud a fin de no luchar en contra de una realidad imparable que demanda que los cambios sean entendidos como retos a fin de poder superarlos de forma adecuada.

Lo que el educador social en este punto puede hacer es ayudar a que el trabajador entienda que la mejor forma de afrontar los cambios es la adaptación a través de la capacitación, en general a través de la formación profesional, y a través de los cambios de actitud necesarios para poder superar las ideas, normalmente limitantes, que perjudican a la hora de realizar los cambios. El educador debe ser capaz de presentar a los usuarios las diferentes opciones



adaptativas que existen con el fin de que ellos mismos se den cuenta de las necesidades que demanda el mercado y de cómo su actitud mental y su preparación serán en el futuro los mejores activos para la inserción que podrán tener. Es importante dar valor a la formación como la mejor herramienta para poder adaptarse a los cambios actuales y futuros y, a la vez, ser capaces de transmitir la idea de que también la formación es un ámbito cambiante y que su elección requiere de un adecuado análisis a fin de maximizar las posibilidades. En nuestro programa de orientación nos encontramos de forma reiterada con percepciones e ideas limitantes por parte de las personas que acuden y que son una fuente de problemas a la hora de la elaboración del itinerario de inserción. Es muy común oír comentarios como “eso no sirve para nada” “a mí quién me va a contratar”, etc.

- *Acompañamiento de grupos de exclusión en el proceso de reincorporación a la vida activa laboral.*

Trabajar el proceso de reincorporación social de los jóvenes, en la medida de lo posible, a través del trabajo con los apoyos sociales, que en el caso de los jóvenes serían básicamente los familiares, escolares y laborales. Hay que tener en cuenta que la escasa red de vínculos suele ser la misma antes de entrar a centro que al salir. Autores como Sampson y Laub (1995) explican que lo importante es la calidad de los vínculos no que los tengan. Todos los que trabajamos en el ámbito de los menores infractores conocemos cuáles son las ideas que tienen los jóvenes sobre cómo y cuándo se va a producir el cambio que le apartará de la mala vida, a saber, encontrar trabajo y una pareja que les lleve por el buen camino. Esta idea que parece bastante simple, se aproxima bastante a la realidad de los apoyos sociales que hemos comentado. Hay un consenso importante entre varios especialistas sobre la importancia de los controles sociales formales e informales como elementos motivadores para el cambio (la familia, la escuela, el grupo de amigos y la justicia juvenil). A pesar de que la persistencia de los comportamientos delictivos en la juventud es mayor, en la época adulta los controles sociales siguen existiendo y se debe trabajar para potenciarlos a fin de generar un cambio positivo. Para ello es necesario analizar adecuadamente las necesidades u obstáculos sociales que puedan afectar al buen funcionamiento de esos resortes sociales protectores como son, entre otros, las relaciones familiares, la situación de los jóvenes en el ámbito formativo o laboral. Una de las formas de poder trabajar esto es a través del trabajo con soporte, las empresas de inserción, las escuelas de padres, los talleres de habilidades sociales, etc.



Si bien tendemos a pensar en positivo en lo que respecta a las familias y el gran apoyo que pueden dar a estos chicos, no debemos olvidar que muchas de ellas son familias desestructuradas y existen muchas posibilidades de que, debido a ello, se complique el proceso de inserción.

Otro aspecto fundamental a la hora de trabajar con jóvenes infractores es el hecho de que si pretendemos conseguir un cambio duradero a nivel personal que les permita alcanzar los objetivos que se planteen, es importante que tengamos presente el tipo de aproximación hacia el cambio que vamos a hacer. Al iniciar el proceso y con respecto a la motivación del joven es importante entender que dentro del ámbito de la justicia juvenil la autoridad es un importante factor que se debe tener en cuenta en el momento de intervenir pero que hay que intentar que no interfiera en la motivación hacia el cambio a largo plazo. Es evidente que cuando se trabaja con muchachos que tienen problemas con la asunción de normas es necesario enseñarles cómo adaptarse de una forma normalizada a la existencia de unas reglas y de unas figuras de autoridad sociales. Eso implica obviamente que dentro de un circuito de menores infractores, ya estemos hablando de medidas de internamiento o de medidas de medio abierto, deben existir las figuras de autoridad y las normas necesarias como primer paso para la normalización de las conductas de los jóvenes. Ahora bien, cuando queremos que los cambios que se producen en una persona sean duraderos es mejor que dichos cambios vengan desde el interior de la persona y no por motivaciones externas. Es evidente que las consecuencias educativas y sanciones son elementos de motivación al cambio en cierta medida, pero también es evidente que no son la panacea para el cambio. Es por ello por lo que el trabajo del profesional dentro del ámbito de justicia juvenil se debe centrar básicamente en promover el cambio de los jóvenes, de intentar ayudar en la búsqueda de la motivación intrínseca, del potencial y de la capacidad de cambio de la persona. En nuestro caso la entrevista motivacional es la mejor herramienta para promover dicho cambio, intentando siempre no echar mano del camino corto del refuerzo negativo, de la sanción, que quizá nos permita resultados a corto plazo pero tiene menos posibilidades de éxito a largo plazo. Teóricamente esto es estupendo pero todos los que trabajamos en el ámbito de los menores infractores sabemos por experiencia propia cómo se desarrolla el trabajo del día a día, el estrés con el que se trabaja, los recursos insuficientes con los que se cuenta y no digamos ya, dentro de los centros de internamiento, la dureza para el profesional del trabajo que desempeña día a día. Debemos ser realistas a la hora de establecer los objetivos y los medios para conseguirlos ya



que todo ello se sustenta en los hombros de los profesionales y, a fin de cuentas, somos personas y alguna vez podemos llegar a encontrarnos en una situación muy difícil.

- *Creación de Empresas de Inserción Social en el ámbito de menores infractores de Baleares.*

Siguiendo la idea del párrafo anterior también estamos hablando de control social, en este caso sería apoyo formal. Las empresas de inserción social son una herramienta muy útil a la hora de la inserción laboral de los grupos desfavorecidos ya que permiten establecer un escalón intermedio para acceder al mundo laboral. Sin este escalón, dichos grupos se encuentran con grandes trabas de acceso.

Tienen la consideración de empresas de inserción social aquellas sociedades mercantiles o cooperativas que estén constituidas de una forma legal como tal por los organismos competentes en dicha materia. Dichas sociedades realizarán cualquier actividad económica de producción de bienes y servicios pero, a diferencia de las sociedades restantes cuyo fin es puramente económico, en este caso uno de los objetivos primordiales será la integración sociolaboral de personas en situación de exclusión social como tránsito hacia la inserción normalizada en el mercado ordinario de trabajo.

Para la consecución de este objetivo es necesaria la elaboración de un itinerario de inserción para cada uno de los usuarios, en el que se contemple la formación necesaria para poder ejercer las funciones del puesto de trabajo, el apoyo en el puesto de trabajo durante el desempeño de las funciones y la orientación laboral una vez que se considere preparado para la inserción en el ámbito laboral normalizado.

También es necesario que la empresa tenga, como entidad dentro del mercado, una viabilidad económica que le permita un sostenimiento del proyecto a largo plazo y la garantía de que la experiencia general de los usuarios en dicha entidad será lo más parecido a la realidad posible. Para ello las empresas de inserción deberán contar con unos porcentajes determinados de trabajadores especialistas en inserción con respecto al total de trabajadores de la empresa.

Así pues en una empresa de inserción social se busca que los trabajadores adquieran experiencia laboral, formación profesional y las habilidades necesarias para el empleo de una forma fácil y adecuada y que les ayude en un futuro próximo a desenvolverse correctamente



en el mundo laboral. Dichas empresas no son entidades con un objetivo puramente lucrativo sino una ayuda para esos grupos que necesitan apoyo extra para la inserción.

En el caso de los menores infractores este tipo de solución permite que dichos jóvenes tengan más margen a la hora de la incorporación al mundo laboral normalizado ya que, en dichas empresas de inserción, los jóvenes no tienen que centrarse únicamente en los aspectos productivos puramente económicos del mundo laboral sino que, dada la naturaleza de dichas empresas, los jóvenes reciben más ayuda y más tiempo en este proceso. Como bien dice la actual ley que rige a las empresas de inserción social (Ley 44/2007, de 13 de diciembre) en España, el trabajador, dentro de su itinerario de inserción personalizado en la empresa, deberá recibir un acompañamiento para la inserción sociolaboral que incluya formación en el puesto de trabajo, entendiéndose ésta como la formación necesaria para el desempeño de trabajo, pero más importante aún si cabe será la habituación en el puesto de trabajo. Bajo nuestro punto de vista este es uno de los factores clave del éxito de las empresas de inserción ya que los jóvenes con los que trabajamos necesitan ese margen extra para poder alcanzar el mismo nivel que el resto de trabajadores. Sería muy triste negarle esa posibilidad a unas personas que son capaces de hacerlo pero que simplemente necesitan un poco más de tiempo

- *Trabajo con soporte.*

Este tipo de programa es más conocido por ir enfocado a insertar a personas con discapacidad mental o con problemas mentales en el mercado ordinario de trabajo. Se entiende como una medida muy específica de fomento de la ocupación. El matiz que lo diferencia de otros procesos de inserción es que el acompañamiento es individual, con apoyo constante que estará presente desde la búsqueda de empleo hasta el mantenimiento del mismo y, en este tipo de búsqueda, aparte del acompañamiento, se busca la implicación de la empresa, compañeros de trabajo, familiares, etc. puesto que, al igual que en otros ámbitos de ayuda a personas en situación especial, es importante el compromiso de las entidades o personas que rodean al trabajador.

En nuestro caso, los destinatarios de este programa cambian y el objetivo fundamental sería la incorporación activa de jóvenes con dificultades al mundo laboral normalizado a través de un acompañamiento individual que se inicia en el momento de la orientación y que continuará después de que se haya producido la inserción efectiva. Con este programa se pretende que los jóvenes adquieran las competencias transversales necesarias para tener más posibilidades



de ocupación (habilidades sociales, manejo de conflictos, aptitudes, actitudes, conocer normativa de trabajo, seguridad etc.) y, siempre, en plena igualdad de oportunidades en el mercado ordinario de trabajo.

Durante el proceso de adaptación al puesto de trabajo, la capacitación necesaria para el desempeño se realizará en la empresa misma, añadiendo un factor de normalización más. Hay que destacar que la remuneración de la persona será igual que la del resto de sus compañeros y que comenzará con el inicio de la actividad en dicha empresa dado que, como norma general y con el soporte necesario, el rendimiento de estas personas será prácticamente el mismo que el resto de los trabajadores de su alrededor. Las condiciones laborales serán las mismas que tienen el resto de los trabajadores.

Un aspecto muy importante que llevaremos a cabo como profesionales del mundo de la inserción laboral será la prospección, concienciación e intermediación con las empresas. Lo deseable es llegar a establecer acuerdos de colaboración con empresas capaces de crear oportunidades de empleo para los chicos que participen en este programa. Es necesario que se involucren en el proyecto.

Como venimos diciendo, la característica principal del trabajo con soporte es el apoyo a lo largo de la vida laboral que reciben las personas atendidas a fin de garantizar el mantenimiento del puesto de trabajo y la productividad necesaria. Aunque parezca lo contrario este es un factor muy importante a la hora del éxito de la integración ya que garantizando el buen desempeño del trabajador en su puesto, mejoramos las posibilidades de mantenerse en dicho puesto a lo largo del tiempo Cabe decir que este apoyo variará en el tiempo en función de las necesidades del trabajador.

- *Recursos formativos específicos.*

Cuando hablamos de recursos formativos específicos nos referimos al problema de los grupos con necesidades especiales, algo que no es nuevo pero que en el caso que nos ocupa y aunque parezca lo contrario, se hace especialmente complicado. En el ámbito de los menores infractores nos encontramos con perfiles que reúnen características de diferentes grupos en riesgo de exclusión social como pueden ser los jóvenes, mujeres o discapacitados y además, en muchas ocasiones, hay que añadir la variable de los condicionantes resultantes de los problemas de conducta que les han llevado al cumplimiento de las medidas judiciales. Es



difícil pretender que estos jóvenes que tienen tantas carencias puedan acceder a la formación profesional o académica normalizada sin que previamente hayan pasado por un proceso que les capacite.

Desde nuestra experiencia hemos visto desgraciadamente como, en muchas ocasiones debido a la inexistencia de alternativas, se ha empujado a estos jóvenes, sin estar suficientemente preparados, al mundo formativo del que fueron expulsados, lo que les aboca indefectiblemente al fracaso.

Las alternativas a esta situación no son sencillas y requieren de unas competencias por parte de los formadores y de una adaptación particular de los planes pedagógicos. No es una misión que se deba tomar a la ligera ya que es fácil fracasar si no se hace desde una perspectiva crítica y funcional. También es muy importante tener presente, como ya hemos dicho antes, que esta formación no es un fin en sí misma sino que es un escalón previo para poder acceder a la formación normalizada y que por tanto hay que ser muy cautelosos ya que, en estas circunstancias, es fácil que se estigmatice a los usuarios de estos recursos. Es éste un difícil equilibrio entre la adaptación de la formación a un grupo específico y la necesidad de no perjudicar a dicho grupo a través del estigma social. En todo caso la misma existencia del ámbito de la justicia juvenil justifica la creación de un circuito de formación propio si no queremos que una de las patas más importantes de nuestra mesa cojee.

Los aspectos más importantes a la hora de adaptar la formación profesional o académica a nuestros perfiles se refieren a los plazos y a las condiciones de acceso a dichas formaciones. En más ocasiones de las deseadas, nuestros usuarios han fracasado en el ámbito formativo normalizado debido a que las condiciones de acceso y mantenimiento en dichos recursos eran demasiado exigentes para ellos.

Creemos que la formación de estos jóvenes debería tener unos requisitos de acceso adaptados, unos ciclos más cortos de lo habitual estructurados de una forma modular y unos profesionales adaptados a dichos perfiles. Es bueno entender por parte de las instituciones y los profesionales del sector, que somos el último recurso para estos chicos y que si no tenemos éxito en estos itinerarios, las alternativas son prácticamente inexistentes, por lo que dentro de nuestra labor hay que incluir un plus de flexibilidad y fortaleza para con los muchachos. En nuestro servicio de orientación se suele decir que nosotros siempre estamos



ahí para ayudar, que somos el último recurso y que daremos siempre una oportunidad cuando otros no lo hagan.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en el caso de la formación profesional con menores infractores es que, a pesar de que el objetivo final de la formación no es únicamente el aprender un oficio, sí es importante una formación profesional mínima y tomar contacto con el mundo laboral. Una buena solución a esto es la estandarización de unas prácticas laborales o no laborales dentro de los itinerarios formativos a fin de que los jóvenes adquieran cierto grado de experiencia. Eso se relaciona de una forma muy directa con la creación de empresas de inserción social ya que facilitan en gran medida este proceso. En todo caso hay diversas alternativas que ya se han puesto en práctica en otros ámbitos de exclusión social y que se pueden adoptar aprovechando la experiencia existente en dichos sectores, como puede ser el trabajo en soporte, las colaboraciones con empresas privadas, el establecimiento de cláusulas sociales con la administración pública, etc. En este campo hay un gran trabajo de concienciación por parte de las administraciones públicas y privadas a fin de salvar las barreras existentes generadas por la estigmatización de muchos grupos de exclusión social.

4. Conclusiones

A partir de nuestras experiencias y a modo de conclusiones decir que si deseamos tener éxito a la hora de la inserción de los jóvenes con los que trabajamos es necesario realizar un análisis de las diferentes variables que intervienen y sus posibles soluciones desde una perspectiva realista. En muchas ocasiones, influidos por nuestros propios paradigmas, tendemos a centrarnos únicamente en el establecimiento y la consecución de unos objetivos que buscan primordialmente la inserción laboral inmediata sin tener en cuenta la situación del mercado laboral. Muchas veces hemos sido testigos de cómo, los propios profesionales del ámbito de la orientación laboral o las propias entidades del ramo, mantenían ciertas perspectivas poco realistas con los usuarios de los servicios lo que generaba un diagnóstico erróneo de la situación de la persona en el momento en que se encontraba. Un ejemplo claro de esa situación lo hemos visto cuando se hace hincapié en la búsqueda de empleo o incluso, yendo más allá, en la búsqueda de un empleo de calidad, cuando la situación personal y la realidad del mercado laboral hacen prácticamente imposible la inserción por lo que, de una forma generalizada, dicho camino aboca al fracaso a estos chicos. Las ideas irracionales tanto de los



profesionales como de los usuarios en ocasiones nos juegan malas pasadas y no nos permiten ver la realidad presente.

Es necesario dedicar recursos específicos a dicho colectivo juntamente con la mejora de la orientación y el acompañamiento desde una perspectiva a más largo plazo de la que se tiene actualmente ya que es muy común que el problema de los menores infractores se aborde desde una perspectiva cortoplacista lo que, al final, supone un mayor coste económico y social. Trabajar de una manera coordinada y con previsión es más efectivo que hacerlo desde una perspectiva reactiva que resulta mucho más cara y ardua pero esto es algo que requiere de un compromiso más general, comenzando por el ámbito político y social, a fin de poder establecer una planificación a medio y largo plazo que permita la continuidad y la coherencia en la intervención independientemente del color político o de las modas del momento. Hemos de aprovechar las diferentes herramientas existentes a la hora de ayudar a nuestros jóvenes en su proceso de normalización.

Así, para terminar diremos que las épocas de recesión económica influyen enormemente en el mundo laboral. El porcentaje de desempleo aumenta y se genera una especie de efecto dominó que afecta a todos los ámbitos haciendo que muchas personas entren en una espiral negativa de la cual es difícil salir. En el caso de la juventud se complica, las dificultades aumentan, porque no se considera un colectivo prioritario; el tránsito del mundo educativo al mundo laboral es dificultoso. Y ya si hablamos de los jóvenes con los que trabajamos, uno se queda con la sensación de que es una misión imposible. Que nadie piense que por tener esa sensación nos quedamos parados esperando mejores épocas. Todo lo contrario, a la situación de desesperanza hay que mirarla de frente, el colectivo de menores infractores no puede permitirse más inestabilidad y más incertidumbre (lo cierto es que ningún colectivo pero permitidnos tratar al nuestro como especialmente vulnerable). Sin los efectos de la crisis, las características de estos jóvenes ya eran complicadas, con la crisis se puede decir que no entran en la lista de prioridades y la desventaja ha aumentado.

En nuestro afán de “volver a poner la rueda en marcha”, de mejorar, de optimizar, hemos tenido tiempo de pensar qué se ha estado haciendo, qué hay, qué falta, qué sobra, qué se puede hacer y eso es lo que, en base a nuestra experiencia hemos querido compartir.



Bibliografía

- Azara, P., Mazo, A. (dir.), (2010). *Estudio de las funciones en el ámbito laboral de la educadora y el educador social*. Zaragoza: CEES ARAGÓN. [En línea] http://ceesaragon.es/images/documentacion/Estudio_de_las_funciones.pdf [25-06-2016]
- Castells, M. (2011). *Ciudadanos y mercados*. La Vanguardia, 10.09.2011. [En línea] <http://elcomentario.tv/reggio/ciudadanos-y-mercados-de-manuel-castells-en-la-vanguardia/10/09/2011/> [22-04-2016].
- Guilbaud, F. (2008). Le travail pénitentiaire: sens et articulation des temps vécus des travailleurs incarcérés. En *Revue française de sociologie*, nº 49, págs. 763-791.
- Ley Orgánica 1/1979 General Penitenciaria.
- Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Miguélez et al. (2011). *La inserción laboral de los ex internos de los centros penitenciarios de Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, CEJFE.
- Miguélez, F.; Alós-Moner, R.; Martín, A.; Gibert, G. (2006). *El treball a les presons de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, CEJFE.
- Molina Derteano, P. (2008). *Inserción Laboral Juvenil- Manual Docente*. [En línea] <https://www.aacademica.org/pablo.molina.derteano/4.pdf> [16-03-2016].
- Sampson, R.J.; Laub, J.H. (1995). *Crime in the Making. Pathways and Turning Points Through Life*. Cambridge, Harvard University Press.
- W. R. Miller; Rollnick S. (2015). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós Ibérica.



EL EDUCADOR SOCIAL COMO UN RECURSO PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL. UNA EXPERIENCIA CON JÓVENES EXTRANJEROS

L'EDUCADOR SOCIAL COM A RECURS PER A LA INSERCIÓ SOCIOLABORAL. UNA EXPERIÈNCIA AMB JOVES ESTRANGERS

202

José María Domínguez Cartes, Educador Social C.A. “Mas Pins” (Barcelona)

Resumen:

Con este artículo se pretende dar una visión real a la problemática con la que se pueden encontrar a diario los profesionales del ámbito social. Se centra principalmente en tres colectivos: jóvenes, mayores de 45 años e inmigrantes. Tras una revisión teórica, se exponen las causas, las consecuencias y las soluciones existentes en cada uno de ellos, en relación a la inserción sociolaboral. Como educadores sociales, se debe estar preparado y bien formado para, posteriormente, preparar y formar a nuestros usuarios de cara a una inserción sociolaboral positiva y que sean capaces de encontrar un empleo a la mayor brevedad posible.

Palabras claves: Inclusión Social, Educación para la ciudadanía, Vida Laboral, Educación Social. Educador social.

Resum

Amb aquest article es pretén donar una visió real a la problemàtica que ens podem trobar diàriament com a professionals de l'àmbit social. Ens centrarem principalment en tres col·lectius : joves , majors de 45 anys i immigrants. Després d'una revisió teòrica , s'exposen les causes, les conseqüències i les solucions existents en cada un d'ells, en relació a la inserció sociolaboral. Com a educadors socials , hem d'estar preparats i ben formats per , posteriorment, preparar i formar els nostres les usuaris/es de cara a una inserció sociolaboral positiva i que siguin capaços de trobar una feina el més aviat possible.

Paraules claus: Inclusió Social, Educació per a la ciutadania, Vida Laboral. Educació Social. Educador social.

Fecha de recepción: 15/05/2016

Fecha de aceptación: 30/05/2016



1. Introducción

El propósito de este artículo es mostrar otros puntos de vista de la inserción sociolaboral en los diferentes colectivos sociales con los que se trabaja a diario.

Es por ello que en este documento se hace una revisión teórica en torno a autores y estudios que ofrecen datos sobre la inserción sociolaboral en diversos colectivos desfavorecidos, cuáles son las causas y las consecuencias y las posibles soluciones que desde la perspectiva y profesionalidad de la educación social, se les puede dar.

La temática referida es de gran importancia, por lo que se deben tener ciertos conocimientos como profesionales para poder trabajar con las personas que lo necesiten. Actualmente el desempleo es un tema que preocupa bastante en España, puesto que en los últimos años ha alcanzado máximos históricos; es por ello que a lo largo de este trabajo, se muestran algunos datos significativos, para comprobar cómo la realidad laboral actual es angustiosa para los que lo sufren en primera persona, así como para el resto de la sociedad, ya que el desempleo tiene efectos sobre el entorno, así se hablaría de la incidencia en los progenitores, parejas, descendencia, etc.

Con este artículo, se pretende aportar conocimientos de autores y de profesionales que trabajan directamente con los colectivos anteriormente mencionados, e incentivar al resto de profesionales pertenecientes a otros ámbitos para que quieran dar el paso hacia la formación en un ámbito tan necesario como es el de la inserción sociolaboral.

1. La Educación Social como profesión

Según la Asociación Estatal de la Educación Social (2007), la Educación Social es un derecho que tenemos como ciudadanía y que se engloba en una profesión con una condición pedagógica, creadora de diferentes entornos educativos y diversas acciones de carácter mediador y formativo.

Ello posibilita que se incorpore a los sujetos educativos en la pluralidad de redes sociales, incentivando así una sociabilidad positiva para el ser humano. También se debe promocionar la cultura y el ámbito social ya que serán nuevas oportunidades para adquirir bienes culturales que ayuden a crecer en el ámbito educativo, laboral, de ocio y de participación social.



1.1. Funciones y competencias de los/as Educadores/as Sociales

Las funciones de los educadores sociales son muy heterogéneas y gozan de un carácter esencial a la hora de poder trabajar con los usuarios. Dichas funciones cargan de responsabilidad y profesionalidad a los profesionales de la educación social. Si nos remitimos a los “Documentos profesionalizadores” de la Asociación Estatal de la Educación Social (2007), estas pueden ser entre otras:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de recursos educativos.

Este mismo artículo, de la Asociación Estatal de la Educación Social, nombra las competencias que se deben tener como profesionales, donde se pueden destacar las competencias relacionadas con las capacidades comunicativas, capacidades relacionales, relativas al análisis y síntesis de casos y situaciones, capacidades críticos-reflexivas y, por último, destaca la capacidad de gestión y selección del conocimiento y de la información.

1.2. Ámbitos de actuación en la Educación Social

Siguiendo la clasificación de Senra (2012), tenemos:

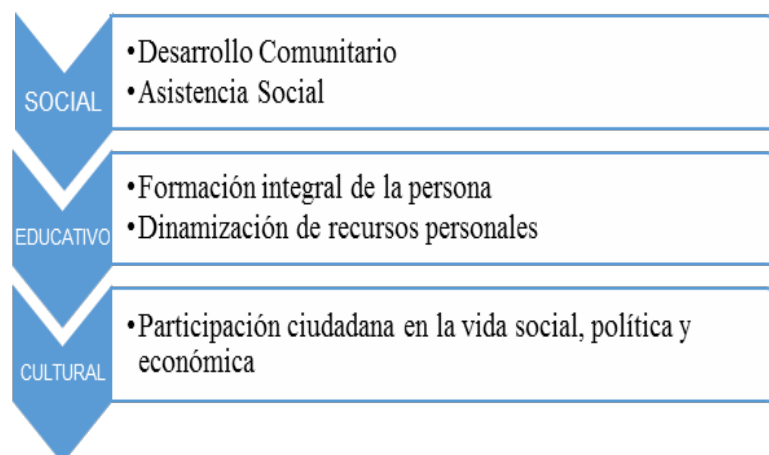


Figura 1. Ámbitos de actuación en la Educación Social. Fuente: Senra (2012)

Esta autora, destaca la profesionalización de la Educación Social, a modo de intervención social, en ámbitos como:

- Rehabilitación de toxicomanías.
- Prevención de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías
- Instituciones penitenciarias.
- Instituciones de bienestar social.
- Atención a la familia.
- Centros de acogida a mujeres maltratadas.
- Asociaciones de usuarios y consumidores.
- Programas de atención y orientación a inmigrantes.
- **Inserción Sociolaboral**

Por otro lado puede consultarse en la Tabla 1, la relación existente entre los ámbitos de la Educación Social y los perfiles profesionales que hay en cada uno de ellos, según el “Centro Universitario Cardenal Cisneros”. En dicha relación y en consonancia con este trabajo, hablaríamos de un perfil de educadores especialistas en la inserción sociolaboral englobado en el área de Atención Socioeducativa a la diversidad.

Tabla 1. *Ámbitos en Educación Social*

Ámbitos	Perfiles
Educación Familiar y el Desarrollo Comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> • Educador de familia • Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Educación para la Mediación y la Integración Social.	<ul style="list-style-type: none"> • Educador de familia • Diseñador y evaluador de procesos de integración social
Educación del Ocio, la Animación y la Gestión Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Educador en tiempo libre y ocio • Animador sociocultural • Gestor de programas y recursos socioculturales
Intervención Socioeducativa en Infancia y Juventud.	<ul style="list-style-type: none"> • Educador en instituciones de atención e inserción social • Mediador en procesos de acogida y adopción
Educación de Personas Adultas y Mayores.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador socio-laboral • Educador de personas adultas y mayores
Atención Socioeducativa a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en atención a la diversidad educativa • Dinamizador para la inserción sociolaboral

Fuente: Centro Universitario Cardenal Cisneros. <http://blogs.cardenalcisneros.es/educacion-social/educacion-social/ambitos-educacion-social-areas-intervencion/>



2. Cómo trabajar la inserción sociolaboral en diferentes colectivos sociales

Según la revisión teórica realizada sobre la inserción sociolaboral en diferentes contextos sociales, son varios los entornos en los que se puede encontrar una mayor tasa de desempleo, en concreto, estos tres: jóvenes (16-25 años), mayores de 45 años e inmigrantes.

2.1. El empleo joven.

3.1.1 Causas y consecuencias.

Hoy día hablar de empleo joven puede asemejarse a hablar de desempleo juvenil. En los últimos años, ha aumentado la tasa de paro entre las edades comprendidas entre los 16 años y los 25 años, llegando a alcanzar valores históricos. Según García (2011:3),

“La crisis actual lo ha puesto de manifiesto, el problema ha persistido durante las últimas décadas. Así, la tasa de desempleo de los menores activos de 25 años ha duplicado la de los de 25 y más años durante las últimas cuatro décadas. En 2010, la tasa de paro juvenil alcanzó el 41,6%, 2,3 veces superior a la de la población de 25 y más años”.

Este mismo autor afirma en su trabajo, *“Desempleo Juvenil en España: Causas y soluciones”*, como causantes de este fenómeno a dos partes: sistema educativo y mercado de trabajo. En ambos se muestran deficiencias, que son las responsables de este incremento de desempleo. Las identificadas como tales pueden ser:

- Abandono escolar temprano
- Polarización de la educación
- Segmentación del mercado laboral
- Ineficiencia de las políticas de empleo activa en nuestro país

Todo ello consigue que haya un aumento de pesimismo entre los más jóvenes, sin saber qué hacer para tener un futuro digno. Un alto porcentaje cae en el denominado *“Efecto desánimo”*, es decir, debido a las dudas existentes por las carencias del sistema en general, surgen nuevas. Este efecto en nuestro país marca un máximo en relación con la Unión Europea.

En la actualidad, tener un mayor nivel de estudios no es sinónimo de tener un empleo asegurado, aunque sí haya una mayor probabilidad de encontrarlo.

Según García (2011), podemos observar un exceso de población universitaria. Nuestras universidades ofrecen una gran cantidad de plazas para estudiar carreras universitarias, postgrados, etc., y cuando el egresado se enfrenta al mercado laboral, ni el 30% encuentra un



empleo relacionado con lo estudiado. Estos jóvenes también caen en ya mencionado “efecto desánimo”, e incluso con mayor frustración porque ven como la inversión económica y de tiempo empleado, no les ha salido rentable.

Por otro lado, en el artículo “*La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica*”, Moreno (2015) muestra otros causantes de este alto desempleo juvenil, como la crisis en la que llevamos inmersos unos 9 años aproximadamente. A la misma causante, la crisis

Por su parte, tanto el Banco de España (2013) como Blázquez (2005), tienen la misma teoría que el artículo mencionado anteriormente de Moreno (2015), la cual apoya que el desempleo juvenil está causado, en gran parte, por la crisis en la que estamos sumergidos hace unos años.

Numerosos estudios coinciden al indicar diferentes factores como causantes del desempleo juvenil. Respecto a la formación revelan que el hecho de querer o no querer formarse, está vinculado a decisiones personales pero con motivaciones familiares de sentirse parte de una clase social, por la situación del mercado laboral o por las condiciones económicas. (Breen y Goldthorpe, 1999; Erikson y Jonsson, 1996; Schoon, 2008).

3.1.2. Posibles soluciones

Para solucionar esta problemática, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, planteó en su día una estrategia para proteger a este colectivo tan hostigado por el paro. La estrategia de emprendimiento y empleo joven nace para dar cobertura el periodo comprendido entre los años 2013-2016 (ambos inclusive), en el que se destaca la situación por la que está pasando nuestro país y da una serie de propuestas para paliar este efecto tan negativo para nuestra economía. Existen 100 medidas de las cuales 15 son de carácter inmediato, el resto tienen un impacto a medio o largo plazo.

Las 15 medidas con resultados a corto plazo son las mostradas en la imagen 1, y están divididas según perfiles de los usuarios.

Los objetivos planteados por esta estrategia son los siguientes:

1. Contribuir a mejorar la empleabilidad de los/as jóvenes
2. Aumentar la calidad y la estabilidad del empleo joven
3. Promover la igualdad de oportunidades
4. Fomentar el espíritu emprendedor



Imagen 1. Quince medidas con resultados a corto plazo

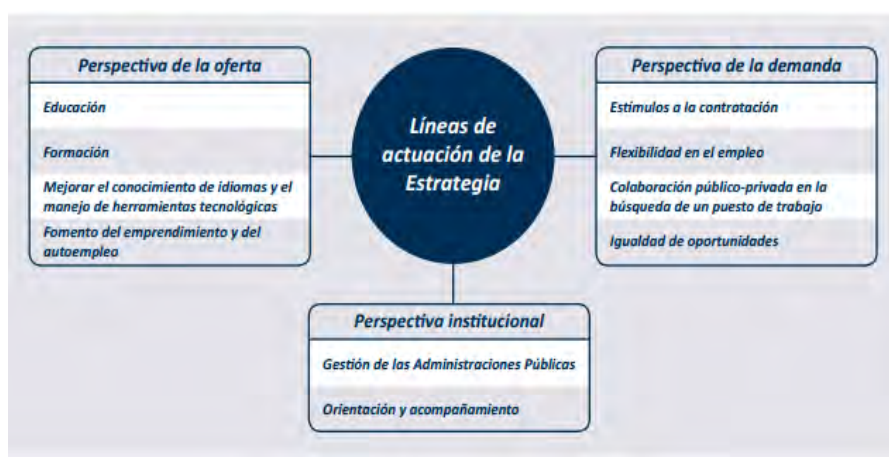
Sin formación	Sin experiencia o recualificación	Cualificados
Extender los programas formativos dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad y los programas formativos con compromiso de contratación	Contrato "PRIMER EMPLEO" joven	Contrato en "PRÁCTICAS". Incentivos al contrato en prácticas para el primer empleo
Desarrollar programas para que los desempleados que abandonaron de forma prematura sus estudios puedan obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria	Contrato "GENERACIONES": incentivo a la contratación de personas con experiencia para su incorporación a nuevos proyectos de emprendimiento joven	Mejora de la protección social de las prácticas profesionales
Incentivo a la contratación a tiempo parcial con vinculación formativa	Incentivo a la contratación a tiempo parcial con vinculación formativa	

Beneficiarios de Prestaciones	Todos (Desempleados -30 años)
Compatibilización de la prestación por desempleo con el inicio de una actividad por cuenta propia	Portal Único de Empleo que facilite la búsqueda de empleo
Ampliación de las posibilidades de aplicación de la capitalización por desempleo	Tarifa plana para jóvenes autónomos, Empeña con "Crédito", Empeña con "Red", "Saber" Empeñar y Empeñamiento Colectivo
Reanudación del cobro de la prestación por desempleo tras realizar una actividad por cuenta propia	"Micropeña y autónoma". Eliminación de la cotización a la Seguridad Social por la contratación indefinida de jóvenes a través de microempresas y autónomos

Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2012) "Estrategia De emprendimiento de empleo joven 2013-2016". Madrid.

Para poder conseguir los objetivos, se mencionan 10 líneas de actuación, englobadas según su ámbito de pertenencia, expuestas en la imagen 2.

Imagen 2. Esquema sobre líneas de actuación de la Estrategia



Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2012) "Estrategia De emprendimiento de empleo joven 2013-2016". Madrid.



3.2. El empleo después de los 45 años. Causas y consecuencias en España

Según un estudio realizado por la Fundación Adecco (2013), el desempleo estructural se cronifica pasando los 45 años, en concreto, alcanza a un 70% de la población activa. Igualmente señala cómo cerca del 50% lleva más de dos años en paro y alrededor del 25% supera el año. Estamos acostumbrándonos a ver a mujeres y hombres que al cumplir 45 años o más, están siendo despedidos de sus empleos, dándose la circunstancia de que para algunos de ellos, era el trabajo que habían desempeñado toda la vida. Trabajadores que siempre se han dedicado a lo mismo, y que al perder su empleo se encuentran desorientadas/os, sin saber qué hacer ni cómo actuar.

Con el paso de los años, la tarea de buscar empleo se antoja más difícil, ya que aparecen factores como la experiencia única en un campo de trabajo, pocos conocimientos en otras ramas laborales, una productividad menor o mayores exigencias laborales, en sueldo y estabilidad, etc. Desde que la crisis económica comenzó, el porcentaje de desempleados mayores de 45 años se ha incrementado bastante, tal y como recoge la siguiente tabla, en un 132% hasta 2013 concretamente.

Tabla 2. Incremento del desempleo en personas mayores de 45 años

	Hombres > 45	Mujeres > 45	Total
2008	349.051	501.915	850.966
2009	570.631	619.006	1.189.637
2010	679.691	718.341	1.398.032
2011	744.357	784.491	1.528.848
2012	879.617	895.562	1.775.179
2013	982.519	996.067	1.978.586

Fuente: Adecco (2013).

El estudio realizado por la Fundación Adecco (2013), nos hace una comparación de datos entre desempleados generales y los mayores de 45 años, donde se refleja claramente el desnivel generacional que podemos encontrar pasada esta edad.

Tabla 3. Parados a nivel general

PARADOS A NIVEL GENERAL	
Menos de 6 meses	24,6%
De 6 meses a menos de 1 año	15,4%
De 1 año a menos de 2 años	22,5%
2 años o más	33,8%
Ya ha encontrado empleo	3,7%
TOTAL	100%

Fuente: Adecco (2013).

Tabla 4. Parados mayores de 45 años

PARADOS MAYORES DE 45 AÑOS	
Menos de 6 meses	17,6%
De 6 meses a menos de 1 año	12,4%
De 1 año a menos de 2 años	23%
2 años o más	47%
TOTAL	100%

Fuente: Adecco (2013).

Se observa que la tasa de desempleo ha sido mayor en el sexo masculino (si comparamos los datos desde 2008 hasta 2013) y todo ello puede estar justificado, según Francisco Mesonero (director general de la Fundación Adecco) en una mayor crisis laboral en ámbitos como la construcción o la automoción frente a la hostelería o sector servicios.

3.2.1. Posibles soluciones:

Concluido el estudio, la Fundación Adecco (2013) da un decálogo a seguir para aquellas personas que teniendo más de 45 años se encuentran sin trabajo.

1. Tu trabajo de ahora es buscar trabajo.
2. Apuesta por el reciclaje profesional.
3. Las nuevas tecnologías son esenciales.
4. El currículum es tu carta de presentación y por tanto debes cuidarlo al detalle. A partir de los 45 años acumulamos mucha experiencia que debemos ordenar y sintetizar.
5. Agota todas las posibilidades de búsqueda de empleo.
6. Date de alta en redes sociales.
7. Lee, infórmate y mantente al día.
8. Acude a organismos especializados en búsqueda de empleo.
9. Cuida todos los detalles.
10. Mantén una actitud positiva.

3.3. El empleo en el colectivo inmigrante

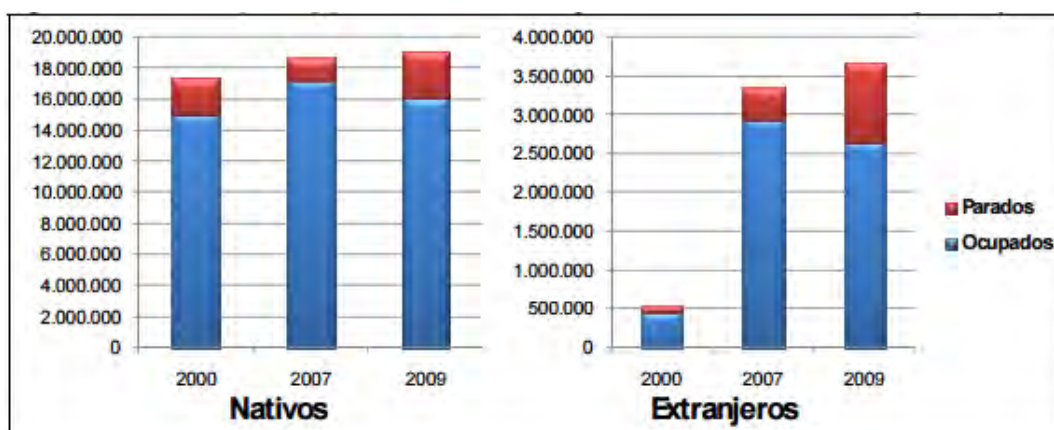
Otro colectivo que ha sufrido gravemente las consecuencias de la baja inserción sociolaboral existente en nuestro país es la población inmigrante. Tras una etapa de crecimiento económico



y creación de empleos, es el colectivo más perjudicado; pasando de tener un 17% de desempleo en 2008 a tener un 29% en 2009, según Del Arce y Mahías.

En el gráfico 1 podemos observar el descenso de empleo en el colectivo del cual estamos hablando. A medida que la crisis ha crecido, se han incorporado nuevos extranjeros en activo, por lo que el mercado laboral no ha podido darle una solución a sus problemas.

Gráfico 1. Comparación de datos del desempleo entre personas autóctonas y personas inmigrantes



		2000	2007	2009	Saldo de la fase de crecimiento 2000-2007	Saldo de la fase de crecimiento+crisis 2000-2009
Nativos	Ocupados (1)	15.151.000	17.478.200	15.997.700	2.327.200	846.700
	Parados (2)	2.358.500	1.391.100	3.044.000	-967.400	685.500
	Pob. activa (1+2)	17.509.500	18.869.300	19.041.700	1.359.800	1.532.200
Extranjeros	Ocupados (1)	530.800	2.846.400	2.872.500	2.315.600	2.341.700
	Parados (2)	97.200	380.000	1.079.200	282.800	982.000
	Pob. activa (1+2)	628.000	3.226.400	3.951.700	2.598.400	3.323.700

Fuente: EPA, datos del tercer trimestre de cada año. Los datos de la población extranjera incluyen la población con doble nacionalidad. Del Arce, R. y Mahías, R. (2010:6). Impacto de la crisis laboral sobre la población inmigrante. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

A ello se refieren Del Arce y Mahías (2010:7), cuando dicen:

“En términos relativos, la población inmigrante ha visto incrementada su “tasa” de paro hasta cotas formidables, alcanzando el 27% en 2009 frente al 16% nativo. Los microdatos de la EPA revelan una realidad aún peor: si en el 2008 el porcentaje de las personas inmigrantes que declaraban no haber trabajado en la semana de referencia era del 36,4%, durante el segundo trimestre del 2009 el porcentaje se elevaba hasta el 46%.”

Significativamente, según el Colectivo Ioé (2010), en su estudio “Impactos de la crisis en la población Inmigrante”, el nivel de estudio de la población desocupada inmigrante es mayor que el de la población autóctona. En 2011, el 58% de dicha población no superaba el nivel de educación secundaria obligatoria, mientras que en el grupo de inmigrantes este mismo nivel lo ocupaba el 48%. De igual manera, en el nivel universitario existe un porcentaje similar.

En la entrevista realizada a *Said Benrakkad El Achyri*, jefe de turno del equipo de tarde del centro de menores “Mas Pins” (Barcelona), tenemos la visión de quien llegó a Barcelona en los años 90 y actualmente trabaja con el colectivo de jóvenes inmigrantes, por lo que su experiencia en este tema es amplia y favorecedora a la hora de trabajar en la búsqueda de soluciones prácticas.

A la pregunta “Con la crisis ¿Observa mayor desempleo en la población inmigrante?, Said responde:

- *“Si, debido a la formación que puedan tener cuando llegan, otros conocimientos, otros idiomas... Otra de las causas puede ser, como en todos lados, el contratar primero a personas autóctonas que a las inmigrantes. En definitiva, el paro, desde mi punto de vista, es mayor en la población inmigrante.”*

En la pregunta “¿Cuál es tu experiencia como Educador con el colectivo de jóvenes inmigrantes y el empleo? ¿Tienen facilidades a la hora de encontrar un trabajo?, Said cuenta lo siguiente:

- *“Los chicos con los que he trabajado tienen dificultad a la hora de expresarse, mayormente debido al idioma. Siempre se trabaja para que aprendan castellano cuanto antes, de la misma manera que se apuntan a cursos de formación para que tenga un mayor nivel curricular. El encontrar trabajo, por lo general, es a medio/largo plazo”.*

En la última pregunta, que en el apartado de soluciones debatiremos con mayor profundidad, Said responde lo siguiente:

- ¿Cómo podemos ayudar desde la Educación Social, desde su punto de vista y con su experiencia, a disminuir las tasas de paro?

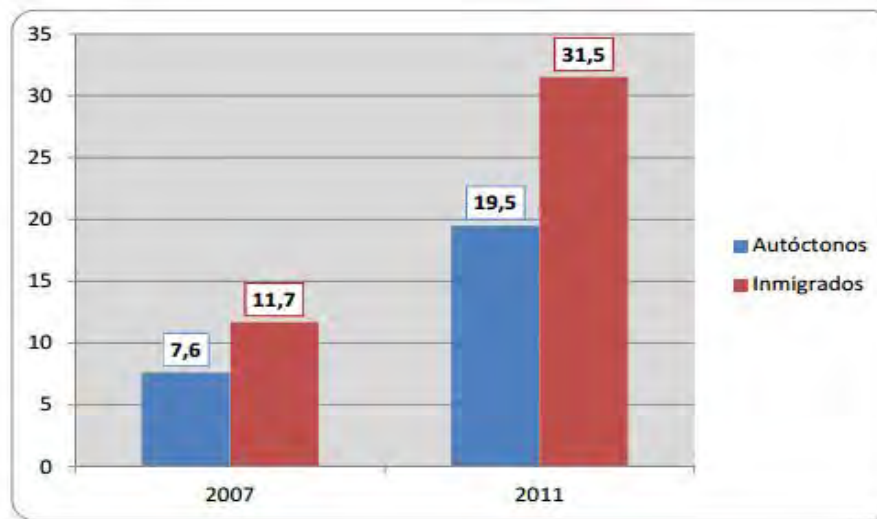
- *“Voy a ser claro y conciso. Formación sin más. Todo el mundo necesita estar preparado y capacitado para poder desarrollar determinadas labores en cualquier empleo al que quiera optar. Esta opinión es igual de válida para el resto de colectivos que estáis tratando, pero en particular, en los inmigrantes, mucha formación.”*

Este testimonio, se pueden comparar con los datos recogidos en el estudio del Colectivo Ioé (2010), donde casualmente, las palabras que se recogen de este profesional tienen en común la existencia del aumento del desempleo entre la población inmigrante, y posiblemente entre las causas estén las que él ha vivido personal y profesionalmente.

Como posibles soluciones, se pueden adaptar las del anterior colectivo, también como bien dijo *Said Benrakkad El Achyri*, una mayor formación que dote de competencias necesarias

para que puedan optar a un puesto de trabajo en un país que no es el suyo. Una formación exquisita a nivel de idiomas y de formación profesional.

Gráfico 2. Tasa de desempleo según origen. (2007-2011)



Fuente: Elaboración propia en base a INE, Encuesta de población Activa. Del Arce, R. y Mahías, R. (2010:5). Impacto de la crisis laboral sobre la población inmigrante. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

4. ¿Cómo actúa la Educación Social en los casos de Inserción Laboral

Tras argumentar las causas, las consecuencias y posibles soluciones del desempleo en estos tres colectivos, pasamos a realizar una revisión teórico-práctica que muestre cómo se debería trabajar en la inserción sociolaboral desde la Educación Social.

“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” (Figueras 1996:50).

Estas palabras pueden ser útiles de igual manera, al colectivo de desempleados mayores de 45 años y al de inmigrantes, ya que ambos grupos están formados, cuentan con capacidades y, sin embargo, no tienen empleo. Ello hace que muchas personas no tengan una clara identidad, es decir, no se sienten realizados por no tener una remuneración acorde a su desempeño laboral.

Desde la Educación Social se pueden realizar diferentes tareas, enfocándolas a una consecución real de la inserción sociolaboral. Lógicamente, siendo realistas y planteando las soluciones desde el ciclo político y social de la sociedad actual.

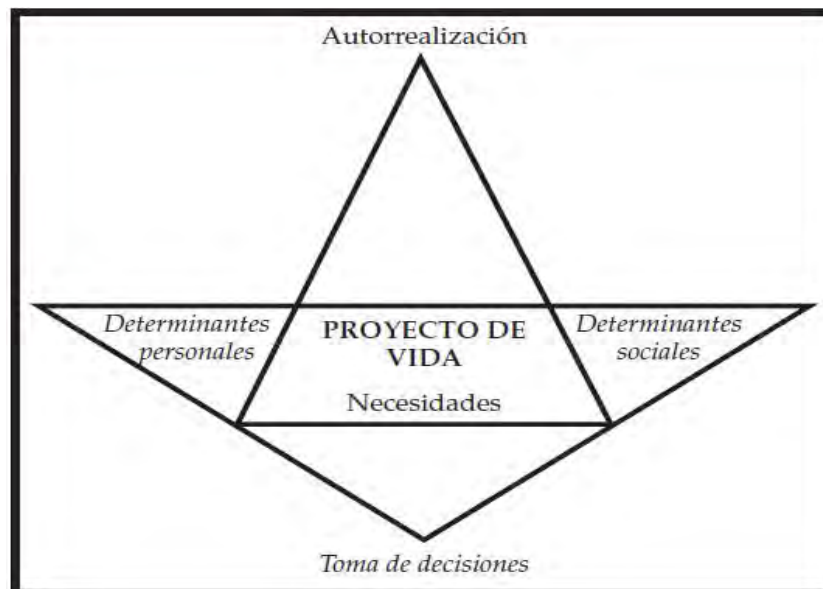
La primera tarea es conocer el perfil del usuario, según Figueras (1996:87), se pueden encontrar los mayores problemas de adaptación en el mundo laboral en personas que pueden:

- *“Basar exclusivamente su identidad en la ejecución como estudiantes, careciendo de otros indicadores de valoración de su nivel de ejecución.*
- *Percibir una mayor distancia entre el nivel de aspiración y las posibilidades de logro.*
- *Con poca o ninguna experiencia previa de afrontamiento a transiciones iguales o similares.*
- *Presentar dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficits emocionales o conductuales.*
- *Enfrentarse a la transición en un contexto —social y/o físico— que carezca de recursos materiales y emocionales de apoyo”.*

En segundo lugar, una vez que se conoce a las personas con las que se va a trabajar, se aborda el apartado de orientación, ya que puede presentarse una etapa de desconocimiento, donde no se identifica claramente qué quieren hacer, ni hasta dónde pueden llegar (acceder a una mayor formación, por ejemplo).

Un equipo de investigación formado por: Echeverría (1996 y 1997b), Isus (1995 y 1996), Sarasola (1996a), etc., asume una visión holística para orientar a las personas, cruzando datos identificados gráficamente por dos triángulos donde prevalecen especialmente los factores personales y sociales en el proceso de la inserción sociolaboral.

Imagen 3. Visión Holística de la Orientación



Fuente: Echeverría, B. (1997). *“Inserción Sociolaboral”*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 15, nº 2 pág. 96. Barcelona: Universidad de Barcelona.

A continuación, se muestra el análisis de Echevarría (1997a:96) de la visión holística, donde expone el papel que juega cada vértice y cómo influye en el proceso de orientación y autorrealización:

“Los dos vértices más separados del triángulo inferior juegan doble función. Pueden limitar el desarrollo del proyecto vital en general y el del proceso de inserción sociolaboral en particular, pero al mismo tiempo fundamentar el proceso de autorrealización. A mayor amplitud basal (“Conócete a ti mismo” “Yo soy yo y mis circunstancias), más probabilidad existe de que la figura consiga mejor asentamiento.

El tercer vértice de este triángulo inferior —toma de decisiones— substancializa todo el proceso orientador. Sin alternativas, no hay opción, pero sin toma de decisiones, de poco sirve la orientación.

A mayor cercanía de estos tres vértices, más bajo se sitúa el centro de gravedad del “barco de la vida”. En consecuencia, mayor posibilidad existe de recuperar su equilibrio, cuando éste se balancee.

Un conocimiento contrastado de los determinantes personales y sociales favorece la toma de decisiones contrabalanceadas y permite avanzar en la búsqueda del equilibrio superior”.

En la función orientadora se pueden encontrar tres principios básicos, según Echevarría (1997a) son:

- a) *Prevención*: Conocer las oportunidades existentes, conocernos a nosotros mismos y ponernos a prueba.
- b) *Desarrollo*: enfoque madurativo (para afrontar cambios y demandas) y enfoque constructivista (progreso del mismo cambio y aceptación de las demandas). El segundo enfoque, sin duda, es el más importante en relación con la inserción sociolaboral.
- c) *Intervención Social*: presente en diferentes tareas para llevar a cabo en una exitosa intervención sociolaboral, en los diferentes contextos y con los distintos colectivos tratados en este artículo:

- Guiarlos/as a centros formativos, donde adquieran más competencias sociopersonales y laborales (cursos de formación lingüística, de formación profesional, etc.)
- Facilitar lazos de cooperación entre familias, formadores, empresas, etc.
- Refuerzo de relación entre desarrollo regional y local. Mientras más consciente se sea del problema, mayor actividad habrá para ponerle solución.
- Apoyar las iniciativas personales, convertir a nuestros usuarios en agentes activos de la búsqueda de empleo.

5. Experiencia personal referente a la inserción sociolaboral.

A lo largo de estos años se ha tenido la oportunidad de trabajar de cerca en el tema de la inserción sociolaboral, mayoritariamente con el colectivo joven y el inmigrante. Con el primero se estuvieron realizando labores de coordinación junto con otros organismos, los cuales les facilitaban recursos suficientes para que ellos mismos pudieran ir tomando el control de sus vidas. Bien a través de charlas y bien a través de talleres impartidos por los organismos colaboradores, los jóvenes iban adquiriendo competencias personales tales como aprender:

- A organizarse y planificarse
- A hacer un Currículum Vitae
- A realizar prácticas curriculares en diferentes establecimientos

En definitiva, a adquirir un hábito necesario para poder vivir cuando cumplan la mayoría de edad y salgan del centro en el que están reclusos. Estos menores, al cumplir los 18 años pasan a un centro de mayoría, donde son totalmente autónomos, con la ayuda puntual de algún profesional de la Educación Social, Psicología, Trabajo Social, entre otros.

En los centros de protección de primera acogida de Cataluña se trabaja de cara al futuro, es decir, los menores pasan por un proceso socio-educativo donde van adquiriendo hábitos saludables, con normas y pautas sociales. Posteriormente, se derivan a *CRAES*, *CREIS* o centros de mayoría de edad (pisos autónomos).

CRAE: Centros Residenciales de Acción Educativa

“Son aquellas instituciones para la guarda y educación de niños y adolescentes a los que se aplica la medida de acogimiento simple en institución, de acuerdo con la medida que conste en el informe previo de los equipos técnicos competentes.” (Generalitat de Catalunya, 2014).

CREI: Centros Residenciales de Educación Intensiva

“Servicio residencial de acogida de estancia limitada que dispone de medidas estructurales de protección, para la guarda y educación de sus usuarios, tuteladas por la Administración de la Generalidad de Cataluña, y que tiene como objetivo dar respuesta educativa y asistencial a adolescentes y jóvenes que presentan alteraciones conductuales, que requieren de unos sistemas de educación intensiva.” (Generalitat de Catalunya, 2014).

Con el colectivo inmigrante, se tuvo la oportunidad de trabajar para conseguir una socialización satisfactoria en el entorno en el que se encuentran. El método utilizado es a través de cursos de idiomas, cursos de formación y talleres de encuentro entre diferentes



culturas para conseguir una integración progresiva en nuestra sociedad (por ellos y por los autóctonos). El perfil del inmigrante es el de una persona que viene con ganas de crecer, tras haber emigrado por diferentes motivos. Necesita empezar una nueva vida, algunos con sus familias, por suerte; otros vienen solos para buscar un futuro mejor en la distancia. Por ello, tenemos que saber intervenir porque el valor de esta ayuda será incalculable.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, podemos hablar de un trabajo positivo desde la Educación Social con aquellos colectivos más perjudicados en cuanto al desempleo en nuestro país. En este artículo hemos abordado tres perfiles diferentes, sin embargo, existen otros, como pueden ser las personas con adicciones o las mujeres que sufren algún tipo de maltrato físico o psicológico.

Como profesionales, el educador debe poner todo de su parte, estar bien formado en el ámbito de la inserción sociolaboral, para saber qué recursos utilizar, y cómo ayudar a otras personas a encontrar empleo, gracias a lo cual podrán seguir adelante en caso de haber perdido el empleo que tenían, o a empezar a conformar una identidad propia en el caso de que se esté hablando de un primer empleo, como sería el caso de los más jóvenes.

En definitiva, se deben facilitar las competencias necesarias a los usuarios (Sarasola, 1996b, Echeverría, 1997b y 1997c), para poder equiparar, optar y/o guiar las opciones instructivas y técnicas, afines a su potencial y propósito vital, en contraste con las brindadas por los medios formativos y laborales.

REFERENCIAS

- Arce, R. y Mahías, R. (2010). *Impacto de la crisis laboral sobre la población inmigrante*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Banco de España. (2013). Evolución del desajuste educativo entre la oferta y la demanda de trabajo en España. *Boletín económico*, 50.
- Blázquez, M. (2005). Youth labour market integration in Spain: Search time job duration and skill mismatch. *Spanish Economic Review*, 7, 191-208
- Breen, R., y Goldthorpe, J. (1999). Class, mobility, and merit: The experience of two British cohorts. *European Sociological Review*, 17, 81-101.



- Echeverría, B. [Coord.] (1996). *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Echeverría, B. (1997a). Inserción Sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, 85-115. Barcelona: Universidad de Barcelona. En línea en: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/44892/1/Insercion%20Sociolaboral.pdf>
- Echeverría, B. (1997b). Profesión, formación y orientación. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (*Curso de Posgrado. Mestrado en organización de servicios de orientación profesional para la inserción laboral e o emprego*).
- Echeverría, B. (1997c). Ser un profesional. *Erga FP*, 5 (2). En línea en http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/ErgaFP/1997/ErFP05_97.pdf
- Erikson, R., y Jonsson, J. (1996). *Explaining class inequality in education: The Swedish case in comparative perspective*. Oxford: Westview Press.
- Figueras, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- García, J. R. (2011): “Desempleo juvenil en España: causas y soluciones”. Madrid: BBVA Research, 11/30 Documentos de Trabajo.
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la superior*. Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- Isus, S. (1996). *Orientación profesional*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Moreno, A. (2015). *La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ramón, J. (2011). *Desempleo juvenil en España: Causas y soluciones*. Madrid: BBVA Research, 11/30 Documentos de Trabajo.
- Sarasola, L. (1996a). *Cualificación y formación profesional*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Sarasola, L. (1996b). La profesionalidad. En S. Rodríguez [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 88-91.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- Schoon, I. (2008). A transgenerational modelo of status attainment: The potential mediating role of school motivation and education. *National Institute Economic Review*, 205, 72-82

WEBGRAFÍA

- Ámbitos de la Educación Social. Centro Universitario Cardenal Cisneros (2014) [En línea] <http://blogs.cardenalcisneros.es/educacion-social/educacion-social/ambitos-educacion-social-areas-intervencion/> [02/06/2016]
- Asociación Estatal de la Educación Social (2007). “Documentos profesionalizadores” [En línea]. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143> [01/06/2016]



- Colectivo Ioé (2010). Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España. Madrid: CIS. [En línea] <http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Publicaciones/OyA/OyA64a.pdf> [29/05/2016]
- Generalitat de Catalunya (2014). “Centres residencials d'educació intensiva (CREI)”. Barcelona. [En línea] http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=14265 [02/06/2016]
- Generalitat de Catalunya (2014). “Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)”. Barcelona. [En línea] http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=2321 [02/06/2016]
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2012). *Estrategia De emprendimiento de empleo joven 2013-2016*. Madrid. [En línea] http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf [29/05/2016]
- Adecco (2013). *V Informe Mayores de 45 años en el mundo laboral. “El desempleo estructural se cronifica entre los mayores de 45 años (70%)”*. Madrid. [En línea] http://www.fundacionadecco.es/_data/SalaPrensa/SalaPrensa/Pdf/529.pdf [27/05/2016]

Para contactar:

José María Domínguez Cartes, josemaria.cartes@hotmail.com



DE LA EMERGENCIA A LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LABORAL: DERECHOS HUMANOS Y PERSONAS REFUGIADAS

220

Carlos Peláez Paz, *Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

Entre los retos actuales se encuentra la construcción de procesos de acogida e inclusión de las personas refugiadas en nuestras sociedades y la defensa del derecho de asilo. El crecimiento de la conflictividad mundial y del número de países implicados en guerras están detrás de esta realidad: la mayor crisis de refugiados desde la Segunda Guerra Mundial. Se presenta una aproximación al concepto de refugiado, sus perfiles y el derecho de asilo, así como a las políticas públicas dirigidas a su acogida e integración en España. El trabajo de integración sociolaboral se convierte en uno de los objetivos que permita el desarrollo de una vida digna. Dos objetivos son básicos: la empleabilidad de las personas atendidas, pero también la transformación de los contextos laborales y las relaciones establecidas en el mercado de trabajo. Finalmente se concluye con una reflexión sobre las lógicas subyacentes en la actuación social que se mueve entre lógicas de justicia y lógicas de piedad como marco de fundamentación de la orientación de la acción socioeducativa.

Palabras clave: refugiados, derecho de asilo, inserción laboral, discriminación, inclusión social, migraciones forzadas.

Fecha de recepción: 15/06/2016

Fecha de aceptación: 29/06/2016



Introducción.

Las imágenes de personas cruzando el Mediterráneo huyendo de la guerra y la violencia y el sufrimiento que les ha acompañado, han entrado en nuestras casas removiendo nuestras emociones y, esperemos, nuestras conciencias. Los acontecimientos de finales del verano de 2015 llevaron a los medios de comunicación una realidad invisibilizada y olvidada. Las barreras y la impermeabilización de las fronteras europeas y el recrudecimiento de las guerras han provocado el hacinamiento en barcos, la acción de las mafias, el tráfico de personas el naufragio y la muerte de miles de personas en el Mediterráneo y la aglomeración de cientos de miles de personas en nuestras fronteras.

Durante los últimos años se ha ido larvando una crisis anunciada entre la indiferencia a lo que ocurría en Oriente Próximo, África y el Mediterráneo, la resonancia de los discursos favorables al cierre de fronteras y el desinterés por los refugiados, que ya tocaban a nuestras puertas hace tiempo. Esta crisis nos ha explotado hace meses, después de incubarse en medio de la indiferencia generalizada como final de un proceso al que los gobiernos, las administraciones y la sociedad en general no han prestado atención. La situación actual identificada como crisis de los refugiados, es en realidad la crisis de las fronteras de la Europa Fortaleza.

La decepcionante y timorata¹ actuación de la Unión Europea ha amplificado el problema e impulsado la movilización social en busca de soluciones humanitarias y de solidaridad bajo el lema “Welcome Refugees”. También ha provocado la visibilización de actores sociales defensores del derecho de asilo, los cuales han recordado la necesidad del respeto de los derechos humanos y el cumplimiento de las obligaciones internacionales.

No olvidemos que la base filosófica y legal de los derechos humanos es el respeto de la dignidad humana. Tampoco olvidemos que los derechos humanos son indivisibles, es decir, el derecho de asilo está unido indisolublemente al derecho al trabajo, la salud o la educación. En este marco, las políticas de acogida deben respetar tanto el derecho al reconocimiento legal personal de protección internacional como los derechos económicos, sociales y culturales. Todo ello implica asumir que junto a las iniciativas personales y colectivas de solidaridad debe desplegarse un conjunto de políticas sociales dirigidas a la integración social, la

1 En una palabra se resume la política de la UE frente a la llamada crisis de refugiados. Según la RAE timorata significa tímida, encogida, indecisa, que se escandaliza con exageración. Se refiere también al miedo ante las situaciones nuevas, actitud que caracteriza a nuestras sociedades, que no está sabiendo dar respuesta a los flujos migratorios en un mundo global ni a la diversidad de su población.



educación, la participación, la sanidad o, lo que nos interesa en este artículo, a la inserción laboral.

Pretendemos dar respuesta a varias preguntas que nos martillean estos días: quién es un refugiado, qué es preciso conocer acerca de la protección internacional a las personas que huyen de un conflicto y los distintos perfiles que genera; cómo es el modelo de atención español a refugiados, incluida su inserción laboral. También queremos concluir con una reflexión sobre las lógicas que subyacen a la atención social y educativa en que se cruzan herencias como el asistencialismo, el voluntarismo, la lógica emancipadora o la justicia social.

222

El crecimiento de la conflictividad mundial.

Durante estos meses, el imaginario colectivo relacionado con el asilo y refugio se ha construido en torno a los refugiados sirios que cruzan el Mediterráneo. Sin embargo, si analizamos la situación, la realidad está alejada de esta representación. En primer lugar, es cierto que el mayor número de llegadas corresponde a personas que huyen de la guerra en Siria y recalcan en Grecia. Sin embargo, muchos proceden de los conflictos de Afganistán, Eritrea, Irak o de otros menos reconocidos como Somalia, Yemen, Sudán del Sur, Mali, tanto en la ruta griega como en otras rutas de entrada a Europa.

Esta situación no es un fenómeno coyuntural o casual, sino que responde a un fenómeno global. A escala mundial existe una tendencia al aumento de la conflictividad y a un crecimiento cada vez más importante de los desplazamientos forzados. En los últimos cinco años, al menos 15 nuevos conflictos² han aparecido o se han reanudado uniéndose a los ya existentes, lo que ha forzado a millones de personas a huir. No hablamos, por tanto, sólo de sirios. Tampoco sólo de los que están en Grecia. Nuestros grandes olvidados son los 147.780 solicitantes de asilo que llegaron a España a lo largo de 2015, en un aumento especialmente significativo frente a los 5.952 de 2014 (Datos de Eurostat).

Actualmente, según ACNUR, 60 millones de personas han huido de sus hogares por la guerra y la persecución, mientras que en 2013 eran “sólo” 51 millones. Hasta 14 millones son nuevos desplazados y refugiados. Existen personas refugiadas que necesitan protección porque existen conflictos con causas concretas y perseguidores.

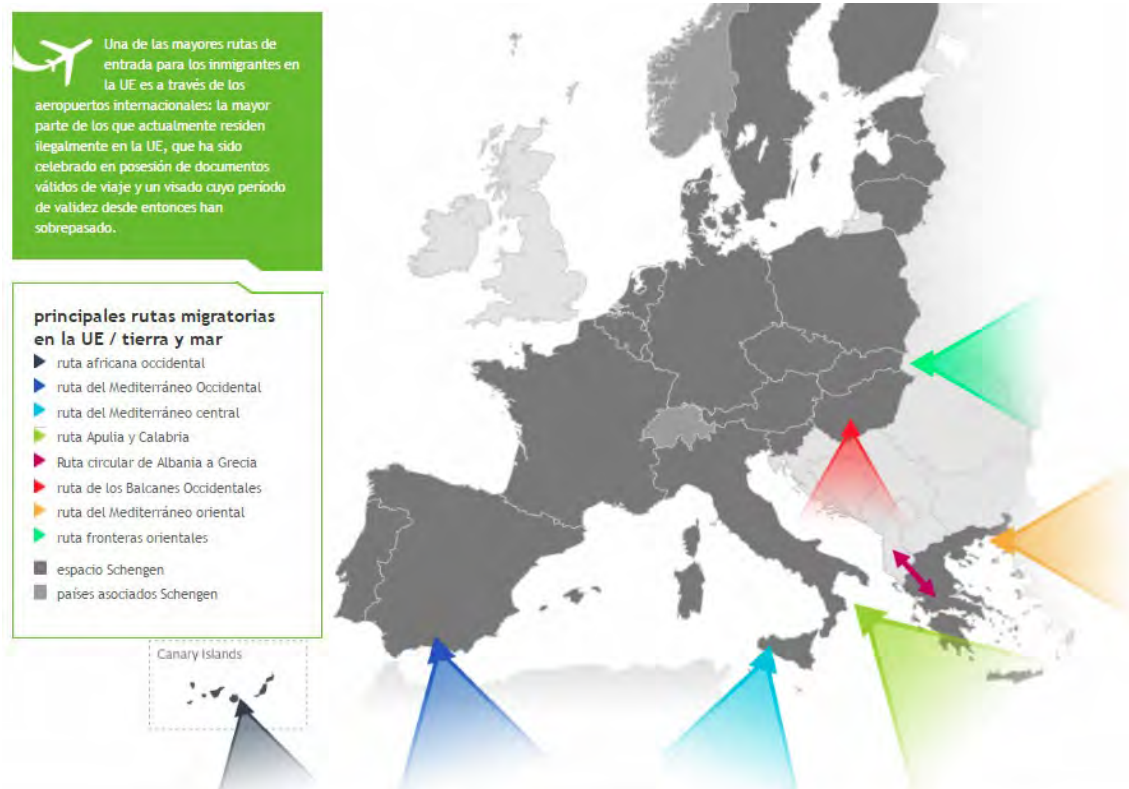
2 De los 15 conflictos, ocho en África: Costa de Marfil, República Centroafricana, Libia, Mali, Nordeste de Nigeria, República Democrática del Congo, Sudán del Sur y Burundi. Tres en Oriente Medio (Siria, Irán y Yemen), uno en Europa (Ucrania) y tres en Asia (Kirguizistán, Myanmar y Pakistán).



Del mismo modo se han ampliado y modificado las rutas de huida y traslado. Existen hasta cinco rutas principales de llegada a Europa:

- Dos que llegan a España que han ido disminuyendo en el número de entradas hasta convertirse en poco significativas: la del Oeste de África, con salida de Senegal y Mauritania y llegada a Canarias y la del Mediterráneo Occidental que acaba en Melilla y Ceuta por Marruecos.
- La italiana, llamada del Mediterráneo Central, con llegada a la isla de Lampedusa, Apulia y Calabria, con partidas desde Libia y Argelia, muy utilizada previamente a la crisis en la frontera griega y que está reactivándose con el cierre griego.
- Una cuarta, la griega del Mediterráneo Oriental, con llegada a múltiples islas cuyo origen es Turquía.
- Finalmente, la de Centroeuropa, que rodea las barreras que van creándose a lo largo de la frontera oriental de la Unión Europea y se va ampliando con llegadas cada vez más al norte de la Unión. En ella pueden diferenciarse la llamada de los Balcanes Oeste y la de las Fronteras Orientales.

Ilustración 1. *Mapa de rutas de entrada a la Unión Europea (Fuente: Frontex). Extraído de <http://frontex.europa.eu/trends-and-routes/migratory-routes-map/>*



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Todas estas rutas son dinámicas y están en continuo cambio, de modo que según se cierra una, se abre o intensifica a continuación el flujo de otra u otras. Las nuevas rutas son, normalmente, más peligrosas y con mayor riesgo para la vida e integridad de quienes se ven forzadas a utilizarlas. Además, la política de fronteras europea acaba facilitando que la única forma de acceso sea a expensas de las mafias de tráfico de personas. La primera urgencia, previa a las políticas sociales, es la de abrir canales y vías seguras y legales para la llegada a Europa, transformando una política de cierre de fronteras que se ha demostrado fracasada.

Las personas refugiadas.

Lo característico de las personas refugiadas es que salen de su país contra su voluntad, viéndose obligadas a huir, en busca de protección internacional en un país seguro. Han sido perseguidos por diferentes motivos y tienen que pedir protección (asilo) en un país que garantice su seguridad. En la Guerra de Argelia se comenzó a decir que un refugiado era quien tenía que elegir entre un ataúd y una maleta.

No toda persona que llega a nuestras fronteras con nacionalidad de un país en conflicto se considera refugiada. De acuerdo con la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados, un refugiado es una persona que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de **raza (etnia)³, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas**, se encuentre fuera del país de su nacionalidad (o que no posea ninguna) y, a causa de dichos temores, no pueda o no quiera acogerse a la protección de su país.

A esta definición se han ido uniando otras causas reconocidas de persecución por la aparición de nuevos fenómenos de persecución: sirvan como ejemplo las persecuciones motivadas por razón de género, de orientación sexual o conflictos medioambientales, incluso profesionales de algunas actividades concretas (periodistas, profesores, defensores de derechos humanos, actores, artistas, etc.). También es relevante señalar que las personas que han participado en crímenes de guerra y violaciones masivas de derechos humanos y de la legislación

3. La Convención de Ginebra utiliza literalmente el concepto raza, aún utilizada en la literatura anglosajona, por eso es utilizado así en este artículo. Sin embargo, actualmente es un concepto rechazado pues todos los seres humanos pertenecemos a la misma raza biológica, no es un concepto científico ni explica nada. Al hablar de etnia, entendida como fenómeno cultural, pues hace referencia a diferencias y similitudes de determinados rasgos culturales.



humanitaria internacional –incluyendo el crimen del genocidio– están excluidas específicamente de la protección y asilo acordados para refugiados.

Desde estos parámetros, de nuevo hemos de aclarar algunas ideas confusas que han aparecido en nuestra representación de la crisis de refugiados. Parece que toda aquella persona de nacionalidad siria ya se considera refugiada. Coloquialmente podríamos aceptar que sí, pero no lo es jurídicamente, pues es preciso un reconocimiento administrativo y jurídico de ser una persona con necesidad de protección internacional. Podemos diferenciar entre varias situaciones:

- **Refugiados y refugiadas.** Personas que han sido reconocidas como tales después de un proceso jurídico-administrativo. Tienen un reconocimiento legal y un estatuto específicos, con una documentación propia que indica explícitamente su condición de refugiados.
- **Solicitante de asilo:** es aquella persona que ha presentado una solicitud de reconocimiento de su condición de refugiado y que se encuentra a la espera de su resolución. Como consecuencia de los procedimientos de asilo de cada país se determina la figura internacional de protección que le corresponde o se rechaza esa solicitud quedando en situación de migrante irregular.
- **Desplazado o desplazada:** aquella persona forzada a huir de su hogar por razones similares a las del refugiado, pero que permanece dentro de los límites de su país de nacionalidad atravesar ninguna frontera internacional.
- **Apátrida:** persona que no es considerada como nacional propio por parte de ningún Estado (un apátrida *de iure*); o que no disfruta de los derechos fundamentales de los que gozan otros nacionales en su Estado de origen (apátrida *de facto*). Los apátridas pueden ser a la vez refugiados o puede que nunca se hayan desplazado del lugar donde nacieron.
- **Protección subsidiaria:** una categoría de menor protección, para aquellas personas que no son aceptadas como refugiadas pero se reconocen motivos fundados para creer que si regresasen a su país de origen, se enfrentarían a un riesgo real de sufrir graves daños para su vida e integridad (aplicación del principio de no devolución).

Es importante conocer esta diversidad de categorías, puesto que los derechos, posibilidad de movilidad, ayudas, procesos y posibles consecuencias administrativas son claramente diferentes según sea su situación. De cara a saber si tiene autorización para trabajar, puede



apuntarse al Servicio de Empleo correspondiente, realizar un curso de formación ocupacional, de adultos o formación continua es imprescindible aclarar su situación legal y confirmar la documentación que posee. Muchos itinerarios de empleo han fracasado por desconocer este contexto, valga como ejemplo casos conocidos como el asesoramiento de proyectos de autoempleo a solicitantes de asilo que no disponen de posibilidad de trabajo por cuenta propia.

Por último, queremos resaltar que, al contrario también de lo que pensamos, sólo un 10% de las personas refugiadas llega a países desarrollados. El 90% restante, la inmensa mayoría, permanecen como desplazados internos en otras zonas de sus propios países o huyen hasta países vecinos con características socio-políticas similares. De hecho, actualmente, Líbano, Jordania y Turquía son los que están acogiendo a la mayoría de los que huyen de los conflictos existentes a su alrededor.

Fotografía 1. *Acogida de refugiados en el puerto de El Pireo (Atenas)*
Autor: Misión de CEAR a Grecia (2016)



El Derecho de asilo y el marco de acogida

La comunidad internacional tiene un instrumento para afrontar las consecuencias de estos movimientos forzados: el derecho de asilo. El refugio y asilo está regulado por el Derecho Internacional y es una obligación de los Estados. Existe un amplio desarrollo del derecho internacional de derechos humanos (artículo 14 de la Declaración de Derechos Humanos o el

artículo 18 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2007). Específicamente, el derecho de asilo se recoge y desarrolla en la Convención de Ginebra 28 de julio de 195. España y los países de la UE han firmado las convenciones y tratados que les obligan a acoger y proteger a estas personas si cumplen los requisitos que establece la legislación internacional.

La Unión Europea dispone un instrumento específico mediante la Directiva 2003/9/CE del Consejo, de 27 de enero de 2003, por la que se establecen normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo. Según ella los Estados miembros deberán garantizar:

- condiciones materiales de acogida, en particular, el alojamiento, la alimentación y el vestido, en especie o recursos económicos.
- las disposiciones convenientes a efectos de preservar la unidad familiar;
- la atención médica y psicológica en cualquier tipo de procedimiento.
- el acceso al sistema educativo para los menores así como a los cursos de idiomas cuando sea necesario para asegurar una escolaridad normal.
- Una atención médica y psicológica específica para las mujeres embarazadas, los menores, los enfermos mentales, los discapacitados y las víctimas de violaciones y de otras formas de violencia.

En relación con el empleo, la directiva deja en manos de los Estados miembros la posibilidad de las condiciones y momento en que puedan acceder al mercado de trabajo mientras se es solicitante de asilo, aunque si se consigue el Estatuto de Refugiado, automáticamente se acceden a los mismo derechos que un nacional. También deja abierta la posibilidad de permitir que los solicitantes de asilo tengan acceso a la formación profesional, con independencia de que tengan o no acceso al mercado laboral.

El marco legislativo español se ordena a partir de la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria que sustituyó a la primera ley de asilo española, del año 1984. En la ley actual (Capítulo III, Art. 30 y ss.), se indica que se proporcionará a las personas solicitantes de protección internacional, siempre que carezcan de recursos económicos, los servicios sociales y de acogida necesarios con la finalidad de asegurar la satisfacción de sus necesidades básicas en condiciones de dignidad.



Asimismo, indica que los servicios de acogida, su definición, disponibilidad, programas y servicios, específicamente destinados a aquellas personas que soliciten protección internacional, se determinarán reglamentariamente por el Ministerio competente⁴. La ley continúa diciendo que la acogida se realizará, principalmente, a través de los centros propios del Ministerio competente y de aquéllos que sean subvencionados a organizaciones no gubernamentales.

Desde la transición, España ha ido desarrollando un modelo de acogida que aúna la dimensión legal y jurídica del reconocimiento de estatuto de refugiado y de otras formas de protección con políticas de acogida, integración social, y de formación y empleo dirigida a la inserción laboral. En este modelo participan dispositivos de la propia Administración Pública (como la Oficina de asilo y Refugio -OAR- o los Centros de Acogida del actual Ministerio de Empleo y Seguridad Social) junto a entidades especializadas del Tercer Sector que gestionan diversos proyectos: la Comisión Española de Ayuda al refugiado (CEAR), ACCEM y Cruz Roja Española.

Durante este tiempo han existido amplios desarrollos de experiencias de integración sociolaboral, potenciados por las iniciativas europeas. Entre otros destacan los proyectos Integra, Equal (que dio lugar al Programa Eneas-Equal), o la posterior Red Ariadna, consistente en un plan integral de acciones cuya finalidad es atender a las necesidades específicas en materia de integración socio-laboral que presentan las personas solicitantes y beneficiarios de protección internacional. Es de destacar que, anteriormente, la iniciativa Equal, entre sus cinco líneas de acción, ya incluyó un eje específico dirigido a los solicitantes de asilo, y sus buenas prácticas dieron lugar a la constitución de esta red.

En España, las personas solicitantes de asilo están autorizadas a trabajar, de forma automática y sin necesidad de realizar ningún trámite adicional, a partir de los seis meses desde que presentaron su solicitud de asilo. No existe ningún tipo de restricción para trabajar ni en cuanto al sector de actividad, ni en cuanto al ámbito geográfico. Las personas con otras medidas de protección internacional tienen su propia acreditación que les permite trabajar y residir en España durante un año, con posibilidad de renovación. Por último, las personas refugiadas están autorizadas a trabajar renovando cada cinco años su permiso.

⁴ Los ministerios con competencias en asilo son el Ministerio de Interior para todo aquello relacionado con la tramitación y estudio de las solicitudes de asilo y su proceso administrativo/documental), mientras que el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MEYSS) se encarga de las políticas de acogida e integración.



Como vemos, existe un marco regulador internacional y estatal, y una serie de obligaciones y responsabilidades asumidas por los Estados. Queremos reafirmar en esta aproximación la idea que no se trata sólo de una cuestión humanitaria (aunque existan claras dimensiones humanitarias), que podría catalogarse como altruista, voluntaria, moralmente necesaria, o que le corresponde en exclusiva a la sociedad civil, sino de un derecho reconocido, desarrollado, de obligado cumplimiento, responsabilidad de los Estados y con mecanismos claros de aplicación.

Fotografía 2. Logo de la Campaña Uerfanos de CEAR



Premisas para un modelo de atención: de la emergencia a la inclusión social

La situación de las personas refugiadas está marcada por la realidad de ser víctimas de persecución, lo que significa que ante una solicitud de asilo hay una experiencia de violencia, de formas sistematizadas de agresión y terror administradas por un agente de persecución, en muchos casos institucionalizados. Existe una ruptura de las condiciones de vida, los vínculos y la realidad personal. La persecución sufrida supone también la aparición de un estigma y el sufrimiento de la deslegitimación de la persona y la violación de su dignidad. Estos elementos son claramente diferenciadores de otras situaciones de vulnerabilidad y otros itinerarios de riesgo de exclusión, con consecuencias prácticas en el diseño de itinerarios de integración personalizados.

Las trayectorias de los solicitantes en la búsqueda de protección tienen como riesgo las situaciones de nueva victimización y de conformación de una condición pasiva de víctima.

Esta realidad implica la necesidad de reconstrucción personal en todas sus dimensiones: psicológica, social, laboral, cultural, familiar... y de convertirse en sujeto activo a través de la movilización de sus dinamismos y no de la movilización de su imagen de víctima.

Hemos de entender que la acogida de personas refugiadas en nuestro país es muy diferente a la primera acogida de emergencia que se está produciendo en la frontera. En una primera acogida en frontera, después de atravesar el Mediterráneo o saltar una valla, es imprescindible atender a las necesidades básicas materiales (alimento, ropa, atención médica de urgencia...). El lugar donde es preciso atender la emergencia con medidas de urgencia es donde se está produciendo la llegada: en las fronteras. Es lo que hemos estado viendo en Lesbos, en Lampedusa, en la isla de Kos, en Grecia o Italia: tiendas de campaña, donación de comida o acogida familiar.

Sin embargo, al plantear la acogida en nuestro país, las personas refugiadas no llegarán con las necesidades propias de la acogida de urgencia, esa etapa ya la habrán pasado. La realidad y necesidad de los refugiados que lleguen a nuestro país es la comenzar a reconstruir su vida, no continuar en la provisionalidad y la urgencia. Nos encontramos así con personas que se encuentran en situaciones de mayor o menor vulnerabilidad y necesitan un proceso de acompañamiento. El objetivo final del sistema de atención a personas refugiadas en España es, desde esa situación vulnerable, hacer un tránsito hacia la autonomía, la integración, la inclusión social.

Para ello, en primer lugar, se trata de dar respuesta a los posibles daños emocionales y psicológicos producidos a consecuencia de la violencia y la persecución: posibles torturas, violaciones, terribles escenas de las que se ha sido testigo y nunca se podrán olvidar, como el asesinato de personas cercanas. Muchas personas sufren ataques de pánico, ira, fobias, trastornos y problemas de sueño, miedos o estrés postraumático. La creación de un espacio propio, seguro y de intimidad es crucial.

En segundo lugar, es preciso ir restableciendo condiciones estables y dignas de vida: un alojamiento, establecimiento de redes de relaciones sociales de apoyo, escolarización de los niños y las niñas, creación de expectativas de futuro. La orientación de la acción socioeducativa debe dirigirse a restituir los dinamismos personales y las condiciones de vida materiales que permitan a las personas refugiadas hacerse dueños de su propia vida y tomar las riendas de sus decisiones, de su proyecto.



Se inicia entonces un proceso de atención integral mediante el diseño de un itinerario personalizado de integración, en el cual está incluida la orientación laboral, la formación para el empleo y todo lo que tiene que ver con itinerarios personalizados de inserción laboral. En líneas generales, el proceso de intervención social se estructura en tres fases: la **acogida de urgencia** (que en este caso será en los países fronterizos), y ya en España, una **fase de acogida temporal**, y otra segunda **fase de integración y autonomía**. La suma de estas dos últimas fases tiene una duración total de 18 a 24 meses máximo.

Por último, indicar que la experiencia a lo largo de estos años de entidades como CEAR, ha dejado claro que cualquier modelo de atención socioeducativa a personas refugiadas debe incorporar el enfoque de derechos. Este hecho supone considerar el marco legislativo internacional relacionado con los derechos humanos como un marco conceptual aceptado internacionalmente que puede ofrecer un sistema coherente de principios y reglas en el ámbito de la acción social. Destaca en este enfoque el reconocimiento de las personas como titulares de derechos superando un mero enfoque de necesidades. Además, ya hemos insistido en que implica la consideración de los derechos como indivisibles e interrelacionados: El derecho al trabajo, a la vivienda, a la educación o a la salud no se pueden dividir o separar del derecho de asilo. La inserción laboral no sólo es un medio para la integración, es un derecho para la dignidad de la vida. Los servicios de empleo, formación, intermediación y otros relacionados son sistemas de protección de derechos sociales como miembros de la comunidad que da acogida, no dádivas alcanzadas por el sufrimiento.

El proceso de atención social y educativa, formación de base para lo laboral.

En el periodo de acogida temporal, el conjunto de actuaciones se dirigen potenciar el bienestar, una primera autonomía y la dignidad de quien es acogido. Se les ofrece alojamiento y manutención bien en un centro de acogida de refugiados bien en una vivienda familiar. En paralelo se despliegan una serie de servicios especializados en asilo y refugio: atención psicológica, atención jurídica para el procedimiento de asilo, acompañamiento social y programas socioeducativos con equipos especializados multidisciplinares: abogados, trabajadores sociales, psicólogos y educadores sociales. Se cuida la escolarización de los niños, el conocimiento de un entorno tan distinto al suyo (trámites administrativos, servicios públicos, vida social y comunitaria, normas de convivencia, etc.).



En esta fase es muy importante el aprendizaje del idioma y la orientación para una futura vida social y laboral. Se cumplen las primeras etapas de los itinerarios de inserción, en las que el conocimiento del medio y lingüístico son fundamentales. Se alcanzan competencias inespecíficas de base que permitirán posteriormente diseñar un itinerario específico dirigido al empleo. Conocer las normas de convivencia, las formas de relación, la realidad del contexto y del mercado laboral, el tipo de relaciones establecidas en diferentes ámbitos, los códigos de la relación de la ciudadanía con las instituciones, disponer de claves de comunicación intercultural, etc., son herramientas iniciales que facilitan el posterior proceso específicamente sociolaboral.

En el periodo de integración y autonomía, las acciones tienen como fin capacitar a la persona beneficiaria para el logro del máximo nivel posible tanto de autonomía e independencia, como de inclusión e integración social en un entorno normalizado. En él, las personas refugiadas asumen su compromiso y responsabilidad en sus propios procesos de integración. Después de 6 a 9 meses de acogimiento residencial, su salida de los servicios residenciales supone un paso más: la búsqueda de empleo (recordemos que los solicitantes de asilo no pueden trabajar hasta pasados seis meses de su solicitud), la de una vivienda que deben sostener con sus propios medios, la integración en su barrio y todo lo que acompaña a la emancipación de cualquier persona.

Las redes de apoyo son fundamentales en este periodo, también para la búsqueda de empleo, conocimiento de ofertas de trabajo, apoyo con la crianza para la conciliación... Todos tenemos abuelos, padres, primos, amigos que nos apoyan al cuidar un hijo o recogerlo en el cole, resolver los problemas cotidianos para ir a una entrevista de trabajo o simplemente apoyo emocional y afectivo. Las personas refugiadas parten de cero y es necesario que puedan ir tejiendo sus propias redes para cubrir todas estas necesidades implícitas en nuestra vida. Las redes asociativas de los barrios, las comunidades de vecinos, las parroquias, los grupos deportivos y culturales, la ciudadanía en general tienen un papel fundamental de cara a tejer estas redes de protección y de apoyo mutuo. La solidaridad de proximidad se torna fundamental para el proceso familiar y personal y son imprescindibles no sólo para la vida social sino como soporte para un presente o futuro laboral.

Es aquí donde toma sentido el papel de la sociedad civil: la misión fundamental no es la de la primera acogida o la aportación de servicios especializados en refugiados. Más bien su papel



es aportar una red de protección y acompañamiento social y vecinal junto a espacios y servicios sociocomunitarios en los que convivir, relacionarse e integrarse. Desde esta perspectiva las entidades especializadas deben ser puente para que se incorporen a los sistemas universales de protección y a los espacios vecinales y comunitarios, de modo que no se construyan sistemas paralelos segregados y diferenciados para personas refugiadas

Desde este modelo, la atención a personas refugiadas se estructura en tres niveles: los servicios especializados de asilo, el acceso a los servicios públicos dirigidos al conjunto de la población (educación, salud, empleo y formación, sociales...) y la vida comunitaria en la que se encuentran inmersos: cursos, talleres, actividades asociativas, culturales, deportivas, etc. que desarrollan asociaciones de vecinos, AMPAS, asociaciones juveniles, deportivas, culturales, ONG....

En cuanto a la población, la mejor tarea de solidaridad que se puede hacer es el acompañamiento a las personas y la cooperación en sus procesos de incorporación a la vida social cotidiana, una solidaridad de proximidad: acompañar a los recursos para que se conozcan y se sepa cómo actuar en ellos, redes de encuentro interpersonal, espacios de ocio y convivencia, la ayuda mutua, la acogida entre pares en la escuela...

Fotografía 3. *Actividad formativa de capacitación ocupacional.*



Propuestas y estrategias para la inserción laboral.

Las metodologías y herramientas empleadas con las personas refugiadas no son distintas a las que disponemos en los programas habituales dirigidos a la formación y empleo. Como ya hemos indicado, la finalidad última es la integración social y laboral de las personas atendidas y la capacidad de dirigir su propia vida también en el ámbito laboral.

Las acciones que se desarrollen deberán estar orientadas a potenciar la empleabilidad y la autonomía de las personas atendidas, tal y como es habitual en los itinerarios personalizados dirigidos al empleo. Pero es muy importante no dirigir la mirada únicamente a las características personales y del perfil individual. Es imprescindible tener en cuenta el contexto socioeconómico, la estructura del mercado laboral y los fenómenos asociados a la diversidad por origen.

En este ámbito de trabajo, proponemos el abordaje metodológico desde un enfoque dual que integre lo general (contexto y situación del conjunto de la ciudadanía) con lo específico (contexto y situación de las personas refugiadas). La inexistencia de un proyecto migratorio inicial al ser una situación forzada, la experiencia de persecución vivida, y las consecuencias de dicha persecución, son un pesado bagaje que los solicitantes de protección internacional traen consigo a su llegada a España y que requieren de una respuesta especializada, personalizada e integral. Pero no dejan de ser ciudadanos y ciudadanas como el resto, con necesidades generales que deben atenderse en los mismos espacios que los autóctonos y residentes: sistema educativo, de salud, de empleo, de atención social, y un largo etc.

De modo general, las líneas de trabajo a establecer, de modo resumido, son las propias del ámbito de la formación y orientación laboral de personas y grupos en situación de riesgo de exclusión: itinerarios, intermediación, autoempleo/microempresas en el trabajo dirigido a la persona, y proyectos de incidencia, sensibilización, gestión de la diversidad y participación social dirigidos a la transformación del contexto.

A la hora de establecer una metodología de trabajo, es especialmente significativo tener en cuenta la naturaleza del papel de la educación social en este ámbito laboral, diferente al de un servicio de empleo y otros actores como empresas de formación o servicios de selección. Nuestra acción debe facilitar procesos socioeducativos que contemplen el empoderamiento e integración y es especialmente significativa la autonomía, la libertad, el autodireccionamiento



y la equidad. Por ejemplo, tal y como entendemos el trabajo de un educador o una educadora social, la cuestión última no es elaborar un diagnóstico formativo como técnico (que sería un instrumento), sino que la persona haga su propio diagnóstico y la relación educativa y tu conocimiento le oriente para que éste sea mejor y más útil, sin sustituirlo. Esto es especialmente importante en el caso de personas que están reconstruyendo un proyecto vital global de un modo integral, en el que el empleo será una de las vías más relevantes para conseguir su independencia.

De este modo, al abordar la inserción laboral de personas refugiadas, debemos tener en cuenta algunas estrategias de actuación y cuestiones específicas en la atención de las personas refugiadas para la inserción laboral, entre las que señalamos especialmente:

a.- **Coordinación y cooperación entre entidades, servicios e instituciones.** Los papeles que deben desempeñar los distintos actores implicados en estos procesos deben quedar claros. Las personas refugiadas suelen tener como referencias iniciales a las entidades especializadas y los Centros de Acogida estatales (aunque un porcentaje no desdeñable no entran en el sistema de acogida español). Viene derivado, sobre todo, por la necesidad de cubrir una atención específica, jurídica y social, de acceso a ayudas gestionadas por estas entidades, haber residido en los centros de acogida, etc. Pero estas entidades no cubren, ni deben cubrir, todos los aspectos de la atención, sino que deben de servir de plataforma para la derivación a otros recursos o servicios comunitarios, o bien facilitar información y asesoramiento a entidades no especializadas a las que solicitan un servicio personas procedentes del asilo. Por un criterio de integración y de equidad, los recursos dirigidos a la inserción laboral como cursos o talleres; agencias de colocación o bolsas de empleo; orientación; formación ocupacional, profesional o continua y otros espacios como los proyectos de desarrollo comunitario, deben ser los cauces principales que las personas refugiadas o solicitantes de asilo utilicen para su empleabilidad. Desde el enfoque dual que se ha planteado, las entidades especializadas deben acompañar una parte específica del proceso de integración, pero es preciso que sirva para ir accediendo a los servicios generales. Para ello han de coordinarse entre sí las entidades mediante contactos frecuentes y establecimiento de relaciones fluidas y permanentes en el contexto local. Unas entidades no se deben sustituir a las otras sino que deben de complementarse.

b.- **Formación a los técnicos de empleo y otros agentes implicados.** La formación de todos aquellos profesionales que tienen que hacer frente a atender a personas refugiadas es



imprescindible. Deben conocer el asilo, la realidad de las personas refugiadas, las características de sus procesos personales y vitales, los elementos jurídicos y normativos que tienen que ver con lo laboral, etc. Muchas de las discriminaciones, desigualdades y problemáticas que se dan en las trayectorias de las personas refugiadas se deben al desconocimiento de cuestiones concretas derivadas de su perfil. Por ejemplo, no saber si la tarjeta de identificación les permite trabajar o simplemente apuntarse al paro en la oficina de empleo, solicitarles documentación que no pueden conseguir, prejuicios respecto a las causas de su llegada a España, miedo a una sobrecarga de trabajo.

c.- **Superar imágenes paternalistas y caritativas del refugiado.** Uno de los problemas que las personas refugiadas tienen a la hora de acudir a trabajar en el mercado laboral es el de las consecuencias de visiones de ellas en las que se mezcla la “exotización” con la “miserabilización”. Existen representaciones sociales de minusvaloración de los conocimientos y experiencias laborales de todo extranjero que no pertenezca a un país del Norte, convirtiendo la contratación de las personas extranjeras en un acto de responsabilidad social y no en un proceso normalizado de incorporación por su valía al puesto de trabajo. También la tienen muchos técnicos del tejido social o personas voluntarias de organizaciones sociales. Hemos de señalar que las personas que son asiladas en España suelen tener muchas fortalezas y trayectorias personales y laborales positivas y de éxito. Muchas se han formado en la Universidad, han sido directivos/as de empresa, líderes sindicales, profesores/as, profesionales con gran impacto social, trabajadores/as sociales, periodistas,...

d.- **No crear espacios o itinerarios segregados.** Consecuencia de lo anterior, es preciso señalar que no se trata de establecer itinerarios específicos o separados para las personas refugiadas en servicios especializados sino integrarles en los que utiliza la población, aunque dando soporte a sus necesidades específicas, tal y como se ha señalado. En España ha funcionado muy bien, en líneas generales, esta estrategia, favoreciendo una buena integración en la sociedad. Pensar que las personas refugiadas tienen unas características tan específicas que es conveniente que haya un recurso específico único para ellos es un error. La inclusión debe darse desde el momento en el que su capacitación se hace en diversidad compartiendo el proceso con otras personas en grupos que permiten el conocimiento de la realidad, el establecimiento de redes diversas, la convivencia y el conocimiento mutuo, el intercambio positivo. Es decir, formarse junto a personas autóctonas y de otras nacionalidades, acudir a los



mismos recursos formativos que el resto de ciudadanía, utilizar los dispositivos de los servicios de empleo de la administración, bregarse en la búsqueda de recursos, adaptarse a la realidad... Los técnicos especializados deben aportar un trabajo en las etapas iniciales de acogida que permita ir incorporándose a la vida social de todos los ciudadanos.

e.- **Identificar los aspectos que inciden en la inserción laboral.** Hemos de tener en cuenta elementos muy distintos, algunos específicos derivados de su condición y situación legal, personal y social, pero otros comunes a los del resto de la población. Entre los elementos específicos podemos señalar como los principales:

- Elementos relacionados con el lugar que ocupan las personas extranjeras en nuestra estructura laboral: segmentación laboral por origen, racismo, mayor desempleo o las consecuencias del discurso de la preferencia del nacional.
- Las relaciones laborales existentes con personas de distinto origen: gestión de la diversidad en la empresa, discriminación en el puesto de trabajo, precariedad de condiciones laborales.
- Los aspectos legales y administrativos derivados de su situación legal: necesidad de orientación e información, gestiones administrativas, etc.
- Todo aquello relacionado con el perfil específico del refugiado: idioma, diferencias con el mercado laboral de origen, fortalezas y debilidades de su formación y trayectoria laboral, cambios en los marcos culturales, situaciones personales.

f.- **Actuar sobre las personas y sobre la estructura laboral.** En nuestro caso, la categoría de refugiados no es diferente a la de inmigrante y todos aquellos fenómenos asociados a la migración y el empleo se reproducen en el caso de las personas refugiadas. Los trabajadores extranjeros están abocados a una segmentación vertical y horizontal del mercado laboral, con dificultad para la promoción de las personas refugiadas a categorías superiores y una sobrerrepresentación en sectores productivos concretos más precarios. El desempleo es mucho mayor que el de los autóctonos, con muchas dificultades en la contratación y acceso al puesto de trabajo. Los discursos de la preferencia por el trabajador o trabajadora nacional triunfan. “Los españoles primero” se convierte en un arma arrojada en un contexto de crisis y competencia fortísima por los recursos.



Las experiencias de discriminación y el racismo en los procesos de selección, en el puesto de trabajo o en la atención de los servicios existentes públicos o privados son recurrentes. La dificultad en denunciar hace que apenas se visibilicen los problemas de discriminación. Es necesario trabajar la sensibilización, y también el diseño de protocolos y herramientas de lucha contra la discriminación, aunque no se trata sólo de sensibilizar, sino también de desplegar prácticas y acciones concretas que permitan la transformación de una realidad discriminatoria y segmentada.

g.- Iniciar experiencias dirigidas a la equidad y la gestión de la diversidad. Podemos añadir otro aspecto fundamental, las deficiencias en el desarrollo de la llamada gestión de la diversidad en la empresa, aún en pañales. Desde hace años se está intentando poner en marcha una línea de trabajo que involucre la gestión de las empresas enmarcada en las políticas de Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Su sentido es, primero entender la diversidad en el mundo laboral como positiva y como una oportunidad, no como una losa inflexible e inmóvil, un problema permanente. En segundo lugar aportar instrumentos para la gestión de la vida de la empresa que permita asumir las diferencias, promover entornos inclusivos y fomentar la equidad a la vez que se mejora la eficiencia, la productividad y la mejora de la imagen corporativa.

La gestión de la diversidad no es una panacea, es un instrumento con limitaciones y limitado a las áreas de gestión sin sustituir el papel sindical. No supone una línea clara de lucha por el empoderamiento, pues no deja de ser una mera adaptación más que una transformación del contexto. Sin embargo tiene una potencialidad muy significativa a la hora de poder mejorar la realidad cotidiana de los trabajadores y las trabajadoras. De cara a los trabajadores refugiados, podría permitir el establecimiento de formas de gestión no discriminadoras, respetuosas con la diferencia y que mejorasen sus condiciones de trabajo. De cara a la empresa intenta que la diversidad sea una forma de hacerlas más eficaces y productivas.

Una persona competente en la diversidad en el mundo laboral será “aquella persona, trabajador, directivo o perteneciente a algún órgano de gobierno que reconoce y comprende que su entorno es diverso, que valora positivamente esa diversidad y que posee conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que le permiten incorporar a su forma de relacionarse, tanto con las personas y equipos de su entorno, como a su desempeño profesional; modos de actuar para una mejor convivencia, para resolver problemas y poder



realizar una mejor función social y productiva en su ejercicio profesional” (Peláez-Paz y Zaballos, 2014:).

h.- Buscar el empoderamiento. El trabajo en este ámbito no puede tener como única finalidad la de incorporarse al mercado laboral. Casi inevitablemente será una incorporación a un puesto mal remunerado, de menor cualificación que la que dispone la persona trabajadora, en condiciones precarizadas, en sectores profesionales muy concretos de bajo status y remuneración, con poca proyección futura... y un largo etc., cuando no pase a engrosar las filas de los trabajadores pobres. Ya hemos insistido en que los proyectos de inclusión deben de incorporar líneas de trabajo dirigida a la no discriminación, la equidad, el respeto a la diversidad. Además, hemos de incorporar actuaciones que permitan el empoderamiento, que va más allá de la capacitación y del fortalecimiento de la persona, incluso de la lucha contra la discriminación. Una de ellas es la creación de asociaciones propias, esto permitió que CEAR facilitase la creación de FERINE (Federación Estatal de Asociaciones de Refugiados e Inmigrantes en España) que ha promovido la defensa de los derechos del colectivo, su representación, su organización y la creación de redes de apoyo y experiencias de intercambio. Otra línea de trabajo es la de fomentar la participación social mediante programas de participación ciudadana. Otra posibilidad es la de incentivar la afiliación sindical, las asociaciones de comerciantes, las cámaras de comercio y cualquier otra entidad asociativa relacionada con el ámbito laboral. Al igual que en el resto del tejido social tradicional (asociaciones de vecinos, AMPAS, etc) existe unos niveles de infrarrepresentación de las personas de origen extranjero, y de refugiados, preocupante, lo que no favorece la mejora de sus condiciones de vida.

Reflexión final

Queremos terminar aplaudiendo y celebrando el enorme caudal de solidaridad y de ayuda a las personas refugiadas que ha atravesado a la sociedad española. Es necesario encauzar el enorme caudal emocional y de solidaridad que la situación ha ido generando y poder articular vías para la participación de la sociedad de modo organizado, planificado y que de verdad suponga el mejor beneficio para las personas refugiadas. Por eso es preciso que se organicen sistemas y procedimientos para que las personas puedan cooperar y no se genere el desánimo o la decepción por no poder encauzar su deseo de cooperación.



Esta solidaridad nos recuerda que debemos ir mucho más allá de lo emocional y de la movilización meramente sentimental derivada de un acontecimiento puntual, lo que se conoce como *en caliente*. Deberíamos tomar conciencia sobre el fenómeno de la persecución y el asilo junto a los conflictos y causas de fondo que lo originan. Del mismo modo, una estructura de acogida debe incorporar actividades de sensibilización, prevención de la xenofobia, dinamización del voluntariado, fomento de la convivencia social, de educación intercultural, formación a funcionarios y trabajadores municipales de servicios relacionados con las personas refugiadas (servicios sociales, sanidad, educación...), acciones socioeducativas en centros escolares dirigidas al alumnado, y toda una constelación de pequeñas acciones que reviertan en el beneficio de la sociedad en su conjunto.

En el ámbito del empleo esto supone tanto asegurar la garantía de acceso al trabajo y poder ganarse dignamente la vida como la transformación del contexto y la estructura del mercado laboral. La acogida de personas refugiadas debe suponer la introducción de la lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación por origen en las políticas de gestión de las empresas y de la administración pública. Asimismo, el empoderamiento de las personas refugiadas en lo laboral y no sólo su adaptación al mercado y empleabilidad debe ser un objetivo de la acción socioeducativa. La sindicación, la incorporación a las asociaciones profesionales, la creación de redes u organizaciones, el asociacionismo de comerciantes, la presencia en puestos directivos del tejido asociativo empresarial y sindical y muchos otros aspectos deberían entrar también en la sensibilidad de los agentes sociales y sus objetivos a conseguir.

Fotografía 4. *Justicia frente a piedad*



Debemos reflexionar sobre lo que Fassin (2003) describe como el tránsito de las políticas sociales de una lógica de la justicia a una lógica de la piedad centrada en la emoción y lo humanitario, suscitando una sentimentalización de la relación de asistencia, incluso del acceso al empleo. En un interesante texto sobre las políticas de reconocimiento hacia los pobres e inmigrantes en Francia, Fassin plantea que las lógicas de la piedad se basan en la movilización de sentimientos ante una situación de desgracia, centradas en la repercusión emocional. Puede llegar a constituir toda una política del sufrimiento, en la que el individuo tendría derechos únicamente como ser sufriente, víctima, con la expresión del deterioro y sufrimiento en su vida y su cuerpo. No hemos de olvidar el impacto de la foto del niño Aylan en la amplificación de la crisis de refugiados.

Mientras que las políticas de justicia están relacionadas con la aplicación de normas neutras de mérito y se vinculan a ideas de justicia social, su sentido es repartir bienes sociales, económicos y culturales según un orden considerado como justo. Este planteamiento permite concebir al refugiado como una persona con capacidades y un ciudadano con derechos y responsabilidades y evitar acabar convirtiéndolo en un objeto de lástima. Nos enfrentamos en este caso a entender que la integración sociolaboral de las personas refugiadas la podemos afrontar como un acto de justicia (como atención a la equidad) o como un acto de piedad (como sensibilidad a la desgracia).

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR (2015). *Tendencias Globales 2014: Mundo en guerra*. En línea <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/10072.pdf?view=1>. 2 de junio de 2016.
- CEAR (2016). *Informe 2016: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.
- CEAR-Euskadi (2012). *Contra el despojo. Capitalismo, degradación ambiental y desplazamiento forzado*. Bilbao: Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi.
- CEAR-Euskadi (2009). *Persecución por motivos de género y derecho de asilo: del contexto global al compromiso local. El sistema de asilo frente a la violación de los derechos humanos de las mujeres y de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales*. Bilbao: Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi.



- Ceniceros, J.C.; Oteo, E. (2003). *Orientación Socio-Laboral basada en Itinerarios. Una Propuesta Metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Madrid: Fundación Tomillo.
- Conde-Ruiz, J. I.; Estrada García, Á.; Ocaña Orbis, C. (2006). “Efectos económicos de la inmigración en España”, en Domínguez Martín, Rafael (ed.). *Inmigración: crecimiento económico e integración social*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Equalbur Transnacional Project (2007). *Guía para la Gestión de la Diversidad*. Burgos: Ayuntamiento de Burgos y otros.
- ERGA, Formación, Empleo y Género (2009). *Guía para formadoras y formadores: Pautas didácticas a la guía metodológica y de trabajo de las unidades de Empleo para Mujeres*. Instituto Andaluz de la Mujer. En línea <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2009/29177.pdf> 2 de junio de 2016.
- Fassin, Didier (2003). “Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia”. *Cuadernos de Antropología Social*, nº 17, pp. 49-78.
- Giménez, C. (2005). *Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Puntos de Vista, nº 11. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y Clases Sociales*. Madrid: Biblos.
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Peláez-Paz, C.; Zaballos, P. (2014). *Guía de Competencias para la Gestión de la Diversidad en los Entornos Laborales*. En línea [http://www.redacoge.org/mm/file/GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20ME%20N%C3%93AS/AF%20baja%20Gui%CC%81a%20Cubierta%20y%20Portada\(1\).pdf](http://www.redacoge.org/mm/file/GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20ME%20N%C3%93AS/AF%20baja%20Gui%CC%81a%20Cubierta%20y%20Portada(1).pdf) 2 de junio de 2016.
- Peláez-Paz, C. (coord.) (2007). *Segundo libro blanco de la integración sociolaboral de refugiadas, refugiados e inmigrantes*. Madrid: CEAR.
- Red Acoge (2009). *Guía para la gestión de la diversidad cultural en la empresa. Propuestas de acción y buenas prácticas*. En línea http://www.redacoge.org/mm/file/GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20ME%20N%C3%93AS/Guia_Baja%20resoluci%C3%B3n.pdf 2 de junio de 2016.
- Zubero, I. (2006). Las nuevas relaciones entre empleo e inclusión: flexibilización del trabajo y precarización vital, en *Documentación Social*, núm. 143, octubre-diciembre.

Para contactar:

Carlos Peláez Paz. Universidad Complutense de Madrid. cpelaez@ucm.es.

Miembro del Comité Ejecutivo de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR).



LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL

Estefanía Muñoz Galván, *Educadora Social*.

Ana Belén Riquelme Sánchez, *Educadora Social*

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

243

Resumen

La Constitución Española (CE)¹ reconoce el derecho al trabajo en el Título 1, Capítulo 11, Sección 2a, dedicada a los derechos y deberes de los ciudadanos en su art. 35. 1 "Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho del trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo".

El trabajo diario que se realiza en el ámbito de la Inserción Sociolaboral desde Fundación Diagrama permite conocer una realidad que se torna a menudo más difícil de enfrentar, sobre todo si nos encontramos con colectivos en situación de riesgo de exclusión social con dificultades para encontrar un trabajo de calidad, cualificado y de condiciones dignas. Es ahí donde la labor de los gobiernos, de las entidades sociales y de los equipos multidisciplinares de profesionales tiene especial cabida y donde se deben aunar esfuerzos y coordinarse para dar respuestas eficaces a este tipo de colectivos.

En Fundación Diagrama, se desarrollan programas para dar respuesta a esta situación a través de Itinerarios Individualizados de Inserción y donde la labor de la Educadora y del Educador Social cobra en este ámbito especial importancia por ser la persona referente de cada caso y quien acompaña durante todo el Itinerario Individualizado de Inserción.

Palabras clave: Educadora y Educador Social, Inserción Sociolaboral, jóvenes, exclusión, itinerarios individualizados de inserción, inserción formativo y laboral.

Fecha de recepción: 16/05/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016

1 ESPAÑA (1978). Constitución Española. BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978. Cortes Generales.



1. INTRODUCCIÓN

Vidal y Ortega (2003:9) afirman que

“el conocimiento sobre la realidad de la inserción laboral es un medio crucial para la protección de los jóvenes y por ello debe articularse expresamente una línea estratégica de optimización de los sistemas de información tanto en el ámbito local y autonómico de la Administración y entidades civiles como en el ámbito general de España”.

En ese sentido, desde el Instituto Nacional de Estadísticas se ofrecen datos relativos a la Encuesta de Población Activa (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2016) de todos los trimestres del año. En lo que llevamos de 2016, los datos del primer trimestre sitúan la tasa de paro española en el 21%, lo que supone una décima más que en el trimestre anterior. Tal como queda recogido en nota de prensa publicada por la EPA, la tasa de paro masculina se sitúa en el 19,45%, mientras que la femenina se incrementa hasta el 22,78%. Por edad, los indicadores de paro más altos se sitúan entre los menores de 16 a 20 años con datos que ascienden al 64,1% y entre las personas jóvenes de 21 a 25 años situándose la tasa de paro en un 46,5%.

El conocimiento de la realidad en este ámbito y los datos arrojados por la EPA, han hecho que la inserción sociolaboral se haya convertido en un asunto prioritario dentro de la política económica de los gobiernos (que desarrollan planes a nivel nacional, autonómico y local) y en uno de los focos de acción principales de las entidades sociales, como lo es Fundación Diagrama.

Siguiendo a Bisquerra (1992), citado en Pelayo (2012:18):

“La inserción laboral es un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad”.

Por su parte, Fournet *et al.* (1993), citado en Echeverría (1997:87), define la inserción como:

“La entrada en la vida activa (marca el cambio de utilización del tiempo por parte del individuo) y la definición correlativa de un proyecto de vida (entendido como un conjunto de actos racionales, finalizados y ordenados en unos plazos). Este proyecto de vida engloba el proyecto profesional, la profesión a ejercer que contribuye al desarrollo completo de la persona”.

Sin embargo, la creación del proyecto de vida supone una dificultad cuando las personas se encuentran en situación de desventaja social y/o personal, en situación de exclusión social y/o



riesgo de padecerla, lo que les hace más vulnerables respecto al resto de la población española a la hora de la creación de un proyecto profesional y, por ende, de insertarse en el mundo sociolaboral.

Autores como Olmos (2011), establecen cinco dimensiones con indicadores de exclusión social que influyen en la inserción laboral de toda persona: dimensión institucional, dimensión educativa, dimensión económica, dimensión salud y dimensión familiar. Los indicadores de riesgo de exclusión social de estas dimensiones influyen en las metadimensiones “social” y “laboral” a lo hora de desarrollar un proyecto de vida autónomo.

Por otro lado, es importante destacar que para la inserción de una persona en el mundo sociolaboral, es indispensable que ésta desarrolle y domine alguna de las competencias básicas que requiere el funcionamiento de una persona adulta en cuanto a sus diferentes áreas se refiere. Schalock (2009:26-28), establece cinco dimensiones del funcionamiento humano, que en nuestro caso, toda persona debería también desarrollar para una próspera inserción laboral: *dimensión habilidad intelectual, dimensión comportamiento adaptativo, dimensión participación, dimensión salud, y dimensión contexto.*

El presente artículo se centra en la inserción sociolaboral del colectivo de jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, debido a que es el grupo que presenta la mayor tasa de paro en la actualidad y debido al largo recorrido y experiencia que Fundación Diagrama posee desarrollando acciones de este tipo.

Se hablará del modelo de inserción que utiliza la entidad para crear las condiciones favorables en el proceso de inserción mediante la búsqueda de empleo y de formación con objeto de evitar la creación de una bolsa de pobreza y exclusión social crónica y de difícil ajuste.

PERFIL DE JÓVENES DE 16 A 30 AÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.

Los programas de Inserción Sociolaboral que se desarrollan en Fundación Diagrama surgen con el fin de favorecer la inclusión social, formativa y laboral de jóvenes de 16 a 30 años en situación de riesgo de exclusión social.

Pero para ofrecer un perfil sobre las características generales de este colectivo, definiremos en primer término qué entendemos por situación de exclusión social o riesgo de padecerla.

Atendiendo a la definición de Hernández (2008) citada por Agost y Martín (2012:132):

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

“La exclusión social se define como un proceso mediante el cual los individuos o los grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven, como los obstáculos que encuentran determinadas personas para participar plenamente en la vida social, viéndose privadas de una o varias opciones consideradas fundamentales para el desarrollo humano”.

Asimismo, y siguiendo a Agost (2004), entre los mecanismos estructurales de producción de la exclusión se encuentran entre otros factores el deterioro de las estructuras familiares, la evolución y las rupturas del sistema de valores, la tendencia a la fragmentación social y la evolución de los fenómenos migratorios.

En este sentido, un alto porcentaje de las personas jóvenes con las que la Fundación trabaja y que siguen un itinerario de inserción socio laboral han sufrido a lo largo de su vida algún momento de desestructuración familiar, vivenciando procesos de desprotección y/o de cumplimiento de medidas judiciales, no han tenido referentes positivos en la infancia y/o adolescencia, son personas con una larga trayectoria migratoria, etc. Estas circunstancias hacen que en muchos casos hayan tenido más factores de riesgo que de protección/compensación, lo que les ha podido llevar a una situación de riesgo de exclusión social.

Así y, en relación con la definición anterior, tal y como señalan Brunet, Pizz y Valls (2013:649):

“La exclusión para la Comunidades Europeas (1994), no significa únicamente ingresos insuficientes. Excede la participación en el mundo del trabajo, se manifiesta en ámbitos como la vivienda, la educación, la salud, el acceso a los servicios, y no únicamente concierne a los individuos que han tenido graves dificultades, sino también a los grupos sometidos a la discriminación, a la segregación o al debilitamiento de las formas tradicionales de las relaciones sociales”.

Centrándonos en el ámbito de las personas de 16 a 30 años, Brunet, Pizz y Valls (2013:659) afirman que para los jóvenes en situación de exclusión social o riesgo de padecerla:

“Sus experiencias familiares, formativas, laborales, materiales y relacionales están marcadas por la recurrente aparición de episodios negativos. Ello se traduce en experiencias personales como dificultades de adaptación a los requisitos del sistema educativo, imposibilidad de planificar una carrera laboral en positivo (vocacional, creativa, estable, etcétera), incapacidad de acceder a determinados bienes materiales y simbólicos, impedimentos para lograr una autonomía económica, etc. Esto se debe a la imposibilidad de participar en la sociedad de manera positiva y con reconocimiento por parte del entorno, lo que repercute en la construcción de identidades sociales frágiles y fuertes sentimientos de inferioridad, lo que



depende no sólo de su situación de exclusión social, sino también de sus marcos de referencias colectivas”.

Lasheras y Pérez (2014), defienden que las vulnerabilidades estructurales, que nacen de factores como el sexo, la etnia y la desigualdad intergrupala, interactúan con las dinámicas del ciclo de vida para situar en mayor riesgo a determinados grupos de personas, entre los que también se encuentran los y las jóvenes. Los grupos de jóvenes más afectados son:

a. Jóvenes sin ocupación fuera del sistema educativo: la desvinculación del espacio formativo y la exclusión del espacio laboral.

b. Hogares de jóvenes recién emancipados los y las jóvenes de entre 16 y 24 años son el colectivo con una menor autonomía residencial y el que lidera el progresivo incremento de la dependencia familiar: sólo el 7,2 % de las personas menores de 25 años residen actualmente fuera de su hogar de origen. También debe destacarse una significativamente mayor tasa de emancipación entre las mujeres de 16 a 29 años (26,8 %), frente a los hombres de la misma edad (17,5 %)

c. Jóvenes que viven en hogares excluidos: casi un 26 % de las personas jóvenes de entre 16 y 24 años de familias excluidas no han alcanzado el graduado escolar o la ESO, y el 47,2 % tienen solo esa cualificación.

De todo lo anterior, destacamos que cuando hablamos de jóvenes en situación de exclusión social o riesgo de padecerla, nos estamos refiriendo no sólo a aquellas personas que presentan las características y problemáticas propias de la población juvenil y su momento evolutivo en general: indefinición vocacional, inmadurez personal, indecisión, etc., sino que además, a éstos condicionantes habría que añadirle otras dificultades sociales y factores de riesgo asociados tales como: ambiente sociofamiliar desestructurado, falta de recursos económicos, déficits cognitivos, carencia o escasas habilidades sociales y hábitos laborales, ausencia o bajo nivel de formación y de cualificación profesional, etc.

Esto hace que nos encontremos ante un colectivo expuesto no sólo a la exclusión en el proceso de inserción laboral sino también en riesgo social, que necesita un apoyo más individualizado y personalizado, con el fin de acercarlo a recursos normalizados, ya sean formativos, educativos, prelaborales, etc., de su comunidad, utilizando un método de trabajo de carácter personalizado, basado en la motivación, la atención individualizada, el apoyo y el seguimiento exhaustivo.



Otros factores que intervienen en la situación de riesgo de exclusión de estas personas jóvenes suele ser que tengan abierto un expediente en Servicios Sociales, que hayan estado sometidos a alguna medida administrativa de Protección de Menores y/o Judicial de internamiento o en medio abierto.

2. ITINERARIOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL.

2.1. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN.

La metodología de intervención para la inserción sociolaboral ha sufrido transformaciones motivadas por la necesidad de adaptarse a nuevos retos y a complejas problemáticas laborales que han ido surgiendo a lo largo de los años.

Debido a los altos niveles de desempleo juvenil, la precariedad de ciertos empleos, las dificultades de inserción laboral y de reciclaje profesional de ciertos colectivos, así como los cambios tecnológicos y organizativos en las empresas y en los requerimientos específicos en cuanto a competencias y a perfiles profesionales demandados se requiere intervenciones cada vez más eficaces e innovadoras.

Urbán (1997), refiere la existencia de tres modelos de intervención en orientación laboral en función de las formas de acercarse e intervenir con las personas en búsqueda de empleo. Estos tres modelos podrían denominarse: Didáctico, de Asesoramiento y Centrado en los Recursos.

Por su parte, Carmona y Martínez (2005) establecen un modelo de intervención socioeducativa centrado en la inserción laboral de jóvenes en situación de exclusión social comprendido en tres fases: la fase formativa, fase de prácticas, y por último la fase de inserción.

Siguiendo estos modelos, la Educadora y el Educador Social trabajan la Inserción Sociolaboral mediante la atención individualizada y personalizada, encaminada a la inserción formativa y/o laboral de las personas jóvenes, utilizando los recursos del entorno, en coordinación con las entidades públicas y privadas que participan en el proceso de intervención emprendido con cada participante.

La metodología utilizada en los itinerarios de inserción individualizados parte de los principios de atención integral, intervención individualizada, voluntariedad y compromiso, autonomía, asesoramiento, participación, coordinación, igualdad, acompañamiento y tutorización.



2.2. FASES DE LOS ITINERARIOS

Fase de Recepción.

La derivación o contacto de la persona usuaria con la Educadora y el Educador Social y cualquier otra/o profesional de la inserción sociolaboral comienza en el proceso de recepción que tiene lugar con la llegada al Servicio por parte de la persona usuaria. El objetivo en esta primera fase es informar sobre el itinerario, los servicios y recursos que se le ofrece, la metodología de trabajo y su implicación como parte activa del proceso asumiendo la responsabilidad del compromiso. Además, tendrá lugar una primera valoración para conocer las necesidades, motivos, razones y expectativas de cada joven en particular.

Fase de Evaluación Inicial.

La participación de cada joven en las actividades del servicio debe realizarse siempre en función de un proceso de evaluación en el que se analizan las necesidades concretas que presenta.

En este sentido, en la fase de valoración inicial, las y los profesionales de la Educación Social realizan una entrevista semiestructurada de carácter ocupacional, vocacional y formativo-laboral, en donde se analiza la situación inicial y las expectativas que la persona usuaria tiene frente al empleo, para proceder a realizar el diagnóstico completo. Una vez realizada la entrevista se pasa un cuestionario del que se haya comprobado su eficacia y validez de modo científico, tal como el cuestionario **EXPLORA**.

Este diagnóstico nos proporciona un mejor conocimiento de cada joven, lo que permite identificar y cubrir mejor sus necesidades, definiendo un proceso de orientación adecuado.

Fase de Diseño del Itinerario Individualizado de Inserción.

El diseño del itinerario se realiza conjuntamente entre la persona joven y el/la Educador/a Social, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico inicial. En primer lugar, se establece un contrato de compromiso que ha de firmar el/la joven, lo que supone que la participación es voluntaria y por tanto que está motivado para iniciar el diseño del itinerario.

Los objetivos, las actuaciones para alcanzarlos, y la metodología a seguir, estará siempre consensuada entre Educador/a Social y joven, con objeto de hacer partícipe activo a la



persona beneficiaria, de implicarle desde el inicio para que comience a tomar decisiones apoyándose en los criterios de su referente.

Fase de Desarrollo y Seguimiento del itinerario.

El desarrollo del itinerario tendrá como base una metodología ecléctica centrada en los modelos didácticos, de asesoramiento y centrados en los recursos, combinándolos con el modelo de tutoría individualizada y apoyada por la atención grupal. La atención individualizada trata de compaginar el apoyo psicosocial con la atención grupal a través del desarrollo de talleres en grupos que faciliten conocimientos y habilidades para acceder al mercado laboral.

La Educadora y el Educador Social a través de las tutorías individualizadas aprovechan los momentos clave para establecer vínculo profesional y la relación de ayuda con cada joven, con objeto de fortalecer la motivación durante el itinerario, dotarle de herramientas que favorezcan su capacitación personal y profesional, de analizar los progresos alcanzados y realizar un seguimiento de la planificación del proceso de inserción.

Evaluación del Proceso y Final.

El seguimiento realizado por la Educadora y/o el Educador Social del caso servirá para ir evaluando el proceso de cada itinerario individualizado de inserción. En esta evaluación se comprueba si la persona usuaria cumple con los objetivos propuestos ya sean formativos y/o laborales y se evalúa si sería conveniente realizar modificaciones en el planteamiento inicial del itinerario. Asimismo, se realiza una evaluación final para comprobar el grado de consecución de los objetivos establecidos en el Itinerario Individualizado de Inserción.

2.3. ACTIVIDADES REALIZADAS EN LOS ITINERARIOS

Tal como referíamos en el punto 2.2 cada itinerario es individualizado por lo que según las necesidades que se detecten -ya sean formativas o laborales- la persona beneficiaria formará parte de unas actividades u otras.

En ese caso, la Educadora y/o el Educador Social propondrán el desarrollo de las actividades que se desarrollarán, que pueden ser:



Asesoramiento, Orientación e Información (atención individualizada).

Durante el Itinerario la Educadora o el Educador Social ofrecerán a través de entrevistas individualizadas o mediante talleres grupales toda aquella información, orientación y asesoramiento que cada caso requiera atendiendo a las necesidades tanto individuales como grupales.

En el caso concreto de la orientación, las y los profesionales de la Educación Social diseñan y desarrollan talleres en pequeños grupos donde se trabaja la capacitación formativa, laboral y la orientación vocacional.

Asimismo ofrecen información y asesoramiento sobre toda la red de recursos académicos, formativos, prelaborales, ocupacionales y laborales que existen en la comunidad, ya que la principal herramienta para el acceso a todos los recursos es el saber de la existencia de los mismos, por ello se hace imprescindible la orientación hacia ellos y el asesoramiento sobre cuáles son los más adecuados y necesarios para satisfacer las demandas y favorecer el proceso de inserción social y laboral.

► Itinerarios Individualizados de Inserción.

La inserción supone participar en un proceso de duración variable, no impuesto sino compartido, y que implica necesariamente un compromiso por ambas partes, en el que la Educadora o el Educador Social ofrecen una serie de herramientas y recursos que tratan de favorecer la motivación del/la joven mediante su ayuda y apoyo.

Tal como afirma Guerrero (2005) el Itinerario,

“Permite a la persona en riesgo de exclusión social ocupar un empleo en el mercado de trabajo, facilitando su incorporación al empleo a través de un conjunto de instrumentos y procedimientos técnicos de apoyo a justados a las necesidades de cada persona”.

En este sentido las y los profesionales de la Educación Social tienen en el ámbito de la inserción la responsabilidad de, entre otras, identificar expectativas y carencias formativas, laborales y personales, ayudar a definir el perfil vocacional de la persona beneficiaria, fomentar la motivación propiciando el autoconocimiento para ajustar el Itinerario a las posibilidades reales del mercado.



► Talleres de formación.

En cuanto a la preparación de los jóvenes para desarrollar una búsqueda activa de empleo, se desarrollan diferentes talleres dirigidos a dotar a éstos de herramientas y hábitos necesarios para iniciar su proceso de búsqueda de empleo. Entre los talleres que se desarrollan desde Fundación Diagrama, encontramos: Técnicas de búsqueda activa de empleo; Taller de entrevistas de trabajo; Taller de Informática; Participación en los Talleres de la Plataforma de Formación del Joven de la que dispone Fundación Diagrama, Taller de apoyo a la formación externa para quienes cursen estudios reglados.

252

3. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL EN EL PROCESO DE LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL

3.1. FUNCIONES

Numerosos estudios y autores han definido y descrito las funciones que corresponden a la figura de la Educadora y del Educador Social en el proceso de la inserción sociolaboral. Entre ellos, destacan las aportaciones realizadas por Azara Fustero y Mazo Ferraz (2010) y Alzamora (2004).

Azara y Mazo (2010:45) enumeran las funciones de las y los profesionales de la Educación Social en relación a diferentes ámbitos de actuación y entre ellos el ámbito relacionado con la inserción sociolaboral. Así, entre sus funciones dentro de este campo de intervención se encuentran las de:

“Realizar talleres de inserción sociolaboral, formar para la búsqueda de empleo, realizar itinerarios integrados de inserción laboral, fomentar la búsqueda activa de empleo, realizar intermediación laboral con las empresas, realizar talleres grupales, etc.”

Por su parte, Alzamora (2004) indica que la Educadora y el Educador Social realizan entre otras, las funciones de *“orientación profesional, trabajando los hábitos requeridos para la integración social y laboral de los jóvenes”*.

Estas aportaciones indican que las y los profesionales de la Educación Social en el ámbito de la inserción sociolaboral se encargan de realizar no sólo el diagnóstico inicial, el diseño y desarrollo del Itinerario Individualizado de Inserción Sociolaboral, sino que además, se trabajan pautas, habilidades y hábitos laborales para asegurar la eficaz inserción sociolaboral del caso.



La Educadora y el Educador Social dan voz a la persona usuaria implicada en el proceso y establecen conjuntamente las pautas a seguir para lograr la inserción tanto en el ámbito formativo (en caso que se estime oportuno por ambas partes) como en el ámbito del mercado laboral, acompañándole en la búsqueda exhaustiva de recursos formativos y laborales de acuerdo a sus expectativas y a los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial.

Para ello, además de llevar a cabo una intervención individualizada durante todo el proceso, realiza funciones de programación, diseño y desarrollo de talleres grupales ya que parte de la inserción sociolaboral es fruto de la formación en habilidades sociales, de empleabilidad, de búsqueda activa de empleo, de motivación, de autoconocimiento, etc., que servirá a las personas usuarias en su futura trayectoria profesional.

En relación a lo anterior, tal como afirma Alzamora (2004), el trabajo de las Educadoras y los Educadores Sociales:

“Tiene como objetivo ayudar a los jóvenes a avanzar en su proceso de socialización y desarrollo personal, centrandose sus actuaciones en la mejora de habilidades y hábitos necesarios para conseguir una auténtica integración social y laboral”.

Por otro lado, otra de las funciones que siempre se cumplen en la profesión en el ámbito de la inserción sociolaboral consiste en realizar el seguimiento de todas las actuaciones desarrolladas con cada caso dejando constancia de ello tanto en el diario de seguimiento como en la elaboración de informes (con datos cualitativos y cuantitativos) que se realizan mensual y anualmente.

De acuerdo con Ballester, Orta, Oliver y March (2004:2-3):

“El trabajo en red se ha convertido en algo imprescindible. El sistema reticular de las redes es apto para una gran variedad de actividades puesto que presentan una estructura democrática horizontal y suficientemente flexible para adaptarse a un entorno comunitario caracterizado por el aumento de los actores y de las posibilidades de interacción. Las redes pueden ser muy diversas, pero en cualquier caso están formadas por recursos (servicios, entidades, etc.) que entran en relación”.

En este sentido, resulta de capital importancia destacar la función de coordinación con otras entidades, organismos e instituciones que realiza la Educadora y el Educador Social con el fin de crear una red de colaboración que propicie la participación de las y los jóvenes en diferentes actividades que ayuden a mejorar su perfil de empleabilidad.



Es muy importante el rol de “referente positivo” que desempeña y la función de *motivación* que realiza cuando establece el **vínculo** para que no abandonen el Itinerario, y continúen el proceso de inserción hasta conseguir la meta pactada entre ambas partes.

Por último, otra de las funciones de la Educadora y del Educador Social es la prospección empresarial y la intermediación laboral, para dar a conocer la existencia de programas de inserción laboral que coordine, teniendo la posibilidad de contratación de usuarios que están en proceso de búsqueda de empleo. También es necesario, en el caso de contratación, un seguimiento continuo de la evolución de la persona contratada dentro de la empresa.

254

3.2. TRABAJO EN RED CON OTROS PROFESIONALES, ENTIDADES, INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS Y ORGANISMOS

De acuerdo con Ballester, Orte, Oliver y March (2004:2):

“Se puede decir que lo trabajado en red es el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial. Es más que la coordinación (intercambio de información), es una articulación comunitaria: colaborar de forma estable y sistemática, por evitar duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación y potenciar el trabajo en conjunto”.

En este sentido la inserción sociolaboral de las personas jóvenes dependerá en alto grado del trabajo en red que realice la Educadora y el Educador Social con los distintos agentes educativos, sociales y laborales del territorio en el que viva la persona usuaria, así como del compromiso comunitario y del propio entorno social en que se desarrolle el itinerario. Por lo que debe organizar los Programas de Inserción como un sistema en RED, caracterizado por la interacción de los servicios y recursos a los que accede cada usuario/a.

Este sistema se adapta a la situación y necesidades de cada joven con el propósito de desarrollar un sistema de motivación, formación y orientación específico que facilite la clarificación de su situación personal y desarrollo de un itinerario profesional. La comunicación y coordinación con entidades públicas, del tercer sector y recursos educativos-formativos es necesaria para coordinar las actuaciones a realizar dentro del Itinerario Individualizado de los/as usuarios/as.

En este sentido son funciones de la Educadora y del Educador Social mantener una comunicación y coordinación continuada con aquellos recursos sociales y educativos-



formativos de referencia para el/a joven, de cara a consensuar líneas de intervención y trabajar conjuntamente en respuesta a objetivos comunes.

4. EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL: LA UNIÓN EUROPEA Y ESPAÑA

La reducción del desempleo juvenil constituye uno de los retos más importantes para el periodo de programación 2014-2020 y debe afrontarse tanto desde las instituciones públicas nacionales y comunitarias, como desde la propia ciudadanía de la Unión Europea. El éxito en la resolución de este problema dependerá, en gran parte, del apoyo y coordinación de todas las organizaciones y sectores implicados, y de la participación de la iniciativa privada en el diseño, la adopción y puesta en marcha de las medidas oportunas. Como respuesta a la Recomendación del Consejo relativa a la implantación de la Garantía Juvenil,² el 19 de diciembre de 2013 el Gobierno de España presentó a la CE el Plan Nacional de Garantía Juvenil.³

Este Plan, que se encuentra alineado con la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven,⁴ recoge un catálogo común de actuaciones que serán desarrolladas por los organismos intermedios del Programa Operativo de Empleo Juvenil (POEJ)⁵ y tendrán como objetivo la disminución del desempleo juvenil. La Iniciativa de Empleo Juvenil representa uno de los instrumentos financieros más importantes para el desarrollo de la Garantía Juvenil en España y se instrumentará a través de este Programa Operativo.

El proceso de destrucción de empleo que se inició en España en 2007 ha incidido de forma especialmente negativa en la tasa de desempleo juvenil. Este último representa un problema estructural en España, que se ha agravado con la crisis y que afecta a la situación de la población más joven y al crecimiento potencial de la economía española en el largo plazo. Dentro del colectivo de jóvenes, los menores de 30 años representan uno de los grupos de población que más se ha visto afectado por la situación de crisis económica.

2 UNIÓN EUROPEA (2013). *Recomendaciones del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 120. Consejo de la Unión Europea.

3 ESPAÑA (2013a). *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.

4 ESPAÑA (2013b). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013/2016*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.

5 ESPAÑA (2014). *Programa Operativo Empleo Juvenil (POEJ)*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.



Así, se pone de manifiesto la grave situación laboral en la que se encuentra la población joven en España, que puede tener como consecuencia una fuerte desconexión del mercado de trabajo y de exclusión social a largo plazo. Respecto a este colectivo, si bien es cierto que la crisis ha afectado más negativamente a sectores masculinos, las mujeres tienen aún una posición más vulnerable, pues son ellas quienes sufren mayor temporalidad y acceden en mayor medida a trabajos a tiempo parcial.

Respecto a la cualificación, aun cuando existe una fuerte heterogeneidad entre los jóvenes del colectivo destinatario de este Programa Operativo, es posible identificar tres grandes “subgrupos” en función del nivel de cualificación:

- Jóvenes con un nivel de cualificación bajo (CINE 1 y 2)
- Jóvenes con un nivel de cualificación medio (CINE 3 y 4)
- Jóvenes con un nivel de cualificación elevado (CINE 5 y 8)

Además, dentro de este colectivo de jóvenes, merece una atención especial el subgrupo de jóvenes en situación de riesgo de exclusión social. Se prestará especial atención a los colectivos más desfavorecidos, especialmente las personas jóvenes con discapacidad, la población gitana o las personas inmigrantes.

Respecto a las medidas, en España se ha optado por instrumentar la Iniciativa de Empleo Juvenil (IEJ) a través de un eje prioritario dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil, el Eje 5, concretamente la Prioridad de Inversión 8.2 “La integración sostenible en el mercado de trabajo de los jóvenes sin trabajo y no integrados en los sistemas de educación o formación, así como los jóvenes que corren el riesgo de sufrir exclusión social y los procedentes de comunidades marginadas, también a través de la aplicación de la garantía juvenil”.

El catálogo único de actuaciones diseñado en el marco del Sistema Nacional de Garantía Juvenil, en el que se enmarcarán prioritariamente las actuaciones desarrolladas con la cofinanciación del Programa Operativo de Empleo Juvenil, se articula en torno a cuatro líneas de actuación principales:

1. Mejora de la orientación.
2. Mejora de la empleabilidad.
3. Fomento del emprendimiento.



4. Fomento de la contratación (incentivos a empresarios y autónomos para contratación de jóvenes)

5. CONCLUSIONES

Como conclusión principal nos gustaría destacar la importante labor que realizan las Educadoras y los Educadores Sociales dentro del ámbito de la inserción formativo, social y laboral, ya que no sólo desarrolla un itinerario, sino que crea un vínculo y motivación con la persona usuaria, hecho que garantiza el éxito del proceso de intervención en un alto porcentaje de los casos.

Asimismo conviene destacar que las y los profesionales de la Educación Social requieren de un conocimiento exhaustivo de las políticas de inclusión que existen tanto a nivel nacional como europeo para poder dar respuestas realistas a las necesidades de las personas atendidas. Asimismo, es importante que conozca la red de recursos comunitarios (educativos, sociales, formativos, laborales, culturales) con objeto de poder ofrecer un extenso y amplio abanico de posibilidades y herramientas a las personas jóvenes en situación de exclusión social o riesgo de padecerla.

También creemos substancial incidir en el importante papel que desempeñan las Administraciones Públicas y las Entidades dedicadas al ámbito Social, quienes aúnan esfuerzos para dar continuidad a los Programas de Inserción, mediante la creación de Planes de Inclusión que se operativizan en Programas y Proyectos a nivel autonómico y local con objeto de afrontar la difícil situación por la que pasan un numeroso grupo de jóvenes en España.

Por último, nos gustaría mencionar que la labor de la Educadora y del Educador Social se quedaría muy “pobre” y carente de distintos puntos de vista si no se trabajase desde un Equipo Multidisciplinar, por lo que una intervención integral dentro de este tipo de Programas requiere de la visión, la implicación y la participación de todos aquellos profesionales que trabajan a diario con cada caso.

Desde Fundación Diagrama se trabaja en esta línea con objeto de ofrecer una atención integral en todos los casos y se da prioridad y especial importancia a la figura de las Educadoras y de los Educadores Sociales.



BIBLIOGRAFÍA

- Agost, M^a. R. (Dir.) (2004). *Exclusión social. Una experiencia de intervención sociolaboral. Proyecto Accord*. Castellón: Diputación de Castellón.
- Agost, M^a R. y Martín, L. (2012). Acercamiento al papel de los procesos de exclusión social y su relación con la salud. *Revista Cubana de salud pública*, 38, 1, 126-140.
- Alzamora, A. M. (2004). El papel de los Educadores Sociales en los Programas de Intervención. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*, Santiago de Compostela, España.
- Azara Fustero, P. y Mazo Ferraz, A. (2010). Estudio de las Funciones en el ámbito laboral de la Educadora y Educador social. *Revista del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEES)*.
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L. Y March, M. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. *IV Congreso Estatal del/a educador/a social*. Santiago de Compostela, España.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Brunet, I., Pizzi, A. y Valls, F. (2013). Condiciones de vida y construcción de identidades juveniles. El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista Mexicana de Sociología*, 75, 4, 647-674.
- Carmona, G. y Martínez, F. M. (2005). Modelo de formación para la inserción laboral de jóvenes excluidos. *IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos escenarios de Trabajo y Nuevos Retos en la Formación*. Zaragoza, España.
- Dávila Rodríguez, María Ángeles. (2000). La inserción laboral de los jóvenes españoles: ¿un proceso segmentado? Propuesta para las *VII Jornadas de Economía Crítica*, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Alcalá.
- Echeverría, B. (1997). Inserción Sociolaboral. Barcelona, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15 (2), pp. 85-115.
- ESPAÑA (1978). Constitución Española. BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978. Cortes Generales
- ESPAÑA (2013a). *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.
- ESPAÑA (2013b) *Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013/2016*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.
- ESPAÑA (2014) *Programa Operativo Empleo Juvenil (POEJ)*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España. Recuperado de http://www.seap.minhap.gob.es/en/web/areas/politica_local/coop_econom_local_estado_fondos_europeos/fondos_europeos/Periodo_2014-2020/fse_poej.html
- Fournet, M. *et al.* (1993) S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 27 (4), pp. 351-361.
- García Blanco, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y Desigualdad en el Mercado de trabajo: Cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* 75/96 269-293.



- Guerrero, C. (2005). Itinerarios de inserción sociolaboral: una propuesta metodológica para personas en riesgo de exclusión social. En *Revista REDSI - Red Social Interactiva*, 6, enero 2005.
- Hernández, M. (Coord.) (2008) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2016, abril) *Encuesta de la Población Activa. Primer trimestre de 2016*. Madrid: INE. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/prensa.htm>
- Lluís Ballester, C. O. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*, Santiago de Compostela, España.
- Lasheras, R. y Pérez, B. (2014). *Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social*. (Documento de Trabajo del VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España). Madrid: Ed: Fundación Foessa y Cáritas Española.
- Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables. La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Barcelona, España. En línea en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51432/por1de1.pdf;jsessionid=8F4D53F7A04BC52F66E6A8A2EF9D85DE.tdx1?sequence=1>
- Pelayo, M. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Disponible en <http://www.eumed.net/>. Tepic, Nayarit, México: D.R.
- Schalock, R. (2009). La Nueva Definición de Discapacidad intelectual, los Apoyos Individuales y los Resultados Personales, *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 40 (229), pp. 22-39. En línea en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- UNIÓN EUROPEA (2013). *Recomendaciones del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 120. Consejo de la Unión Europea.
- Urbán, P. (1997). *Modelos metodológicos en orientación laboral*. Material proporcionado en la asignatura "Teorías y técnicas en orientación laboral". Huelva.
- Vidal, F. (dir.), Ortega, E. (2003). *De los recursos a los sujetos: análisis de las micropolíticas de inserción laboral de jóvenes en España*. Madrid: INJUVE.



MERCADO DE TRABAJO ANDALUZ Y JUVENTUD: MEDIOS E INSTRUMENTOS PARA MEJORAR EL ACCESO AL EMPLEO DE LOS Y LAS JÓVENES

Aida Pereira Fernández, Educadora Social y Orientadora Profesional

260

Resumen

El propósito de este trabajo es realizar una aproximación a la realidad de los programas y procesos de Formación y Orientación Profesional destinados a los y las jóvenes en el contexto socioeconómico actual. Para ello, utilizamos documentaciones procedentes de fuentes de datos primarias y secundarias, llevando a cabo un estudio descriptivo. La dimensión espacial que se toma como referencia es regional, centrándonos en la comunidad de Andalucía. El indagar acerca de los programas y del mercado de trabajo, nos ayuda por un lado, a analizar las tendencias actuales en materia de formación y orientación profesional como instrumentos de mejora de la empleabilidad del colectivo juvenil. Por otro lado, nos permite plantear una propuesta de modelo de Formación y Orientación Profesional que consideramos que se ajusta a las características de dicho colectivo. Se trata de un modelo de intervención integral desde el enfoque de la Educación Social que defiende la prevención y la intervención socioeducativa para la inserción sociolaboral, frente al asistencialismo tradicional. Por tanto, proponemos un cambio de paradigma que tiene en cuenta la diversidad de características y necesidades del colectivo juvenil y cuyas acciones se enfocan hacia la inclusión e impulso del desarrollo integral de los mismos.

Palabras clave: formación y orientación profesional, juventud, modelo integral, políticas de empleo, inserción sociolaboral, mercado de trabajo.

Fecha de recepción: 16/05/2016

Fecha de aceptación: 27/06/2016



1.- INTRODUCCIÓN

La actual tasa elevada de paro juvenil en Andalucía del 60,14% ¹ ha llevado a la puesta en marcha de actuaciones y medidas de carácter urgente para combatir el desempleo del colectivo juvenil de esta comunidad, dando como resultado una serie políticas de empleo y formación que integran una variedad de programas destinados a la mejora de la empleabilidad de este colectivo.

Teniendo en cuenta el contexto socioeconómico actual y la incertidumbre ante el empleo que presenta la juventud andaluza es necesario que las medidas y actuaciones que se plantean se desarrollen atendiendo a los objetivos marcados y la finalidad de todo programa de empleo, que es facilitar el acceso a los puestos de trabajo.

De forma paralela, el colectivo juvenil se caracteriza por ser muy heterogéneo en cuanto a sus perspectivas de empleo y formación, ya que estas se ven influenciadas por diversos factores como pueden ser el nivel formativo, la edad, el sexo, la etnia, la cultura, si tienen algún tipo de necesidad especial, etc.

Es por ello que, con este trabajo pretendemos contextualizar el marco en el que desarrollan los programas de empleo y formación con objeto de poder definir un modelo de formación y orientación profesional desde el punto de vista de la Educación Social que consideramos que se ajusta a las necesidades y características de la juventud andaluza. En este sentido, los procesos de formación y orientación profesional tienen que abarcar todas las dimensiones de dichos jóvenes (personales, formativas, laborales, sociales...).

En resumen, es preciso indagar acerca de los programas y procesos que se están llevando a cabo en materia de empleo y formación destinados al colectivo juvenil. Profundizar en las políticas de empleo y formación nos ofrece una visión general sobre las nuevas tendencias que estas siguen en el contexto socioeconómico actual. Asimismo, es necesario, como decíamos, darles un enfoque integral con los programas y procesos de Formación y Orientación Profesional que sirven como instrumento para mejorar el acceso al empleo del colectivo juvenil.

¹ Datos del Instituto Nacional de Estadística extraídos por su Encuesta de Población Activa del primer trimestre del año 2016.



2.- JÓVENES ANTE EL MERCADO DE TRABAJO: DE LA FÁCIL INSERCIÓN PROFESIONAL AL DESEMPLEO ESTRUCTURAL

Los últimos datos ofrecidos por la Encuesta de Población Activa (de ahora en adelante EPA), relativos al primer trimestre de 2016, indican que la tasa de paro en España es de un 21%. Atendiendo al sexo, es más elevada en mujeres (22,78%) que en hombres (19,45%). Por grupos de edad, las cifras son más alarmantes, siendo la tasa de paro de los y las jóvenes menores de 20 años del 64,12%, de los y las jóvenes de entre 20 y 24 años del 43,26% y del grupo de edad de 25 a 29 años del 28,39%.

262

Tabla 1. Tasa de paro (en %) en España por sexo.

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
	2016T1	2016T1	2016T1
Total	21,00	19,45	22,78

Fuente: EPA, 2016.

Tabla 2. Tasa de paro (en %) en España por sexo y grupo de edad.

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
	2016T1	2016T1	2016T1
Total	21,00	19,45	22,78
De 16 a 19 años	64,12	66,16	61,24
De 20 a 24 años	43,26	41,53	45,23
De 25 a 29 años	28,39	27,74	29,08
De 30 a 34 años	20,38	18,54	22,39

Fuente: EPA, 2016.

Según datos de la misma fuente, la evolución de la tasa de paro en España en los años recientes ha aumentado notablemente. No obstante, en los dos últimos años las cifras de paro han disminuido y hay una tendencia a que la tasa de paro siga bajando progresivamente.

Cabe destacar, que en esta evolución de la tasa de paro de los últimos años en España podemos observar varios fenómenos que explican los resultados más destacados.

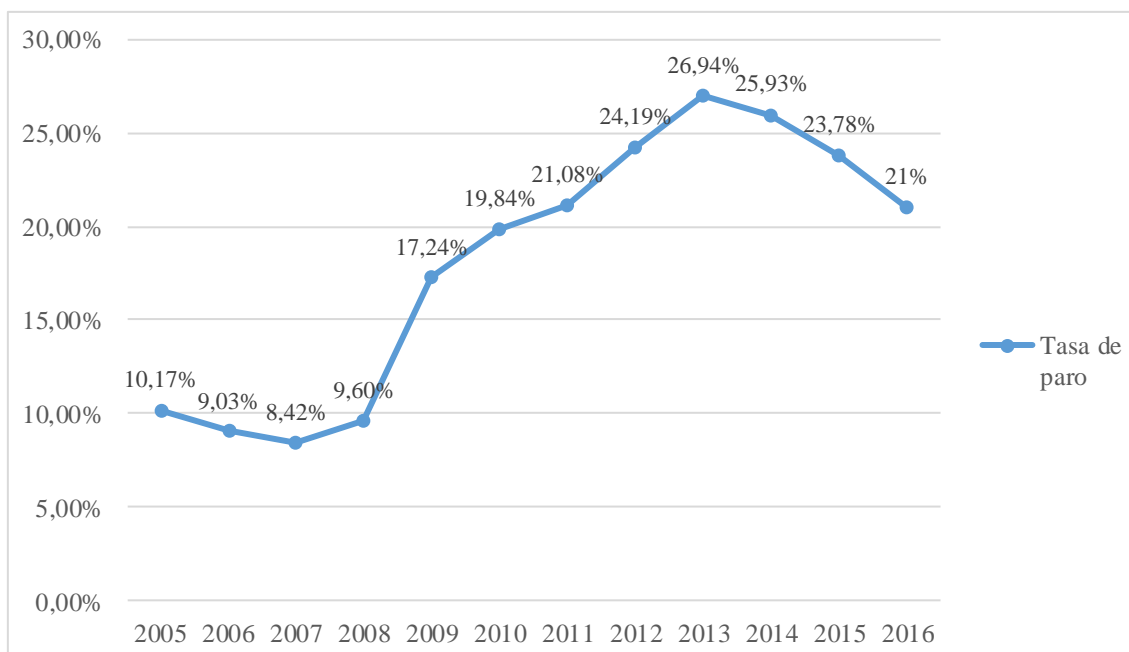
Cuando se da la cifra más baja de 8,42% nos encontramos en un contexto de expansión económica. Entre los años 2005-2007 nos encontramos en ese momento cumbre en el que había, en palabras de Fernández y Sánchez (2012), una “fácil integración no cualificada en el



mercado de trabajo de sectores en riesgo de exclusión (incluso con ausencia de nivel educativo básico)” (p. 21). Por este motivo, se llegó incluso a desvalorar la formación ya que había personas que con un bajo nivel educativo podía insertarse laboralmente. Por consiguiente, surgió la idea errónea de que se podía llegar a tener un elevado nivel de vida sin la necesidad de desarrollar competencias a nivel formativo.

Poco después de esos años en los que la inserción profesional, como decíamos, era algo fácil y rápido, llegó la conocida crisis inmobiliaria y con ella un conjunto de factores que provocaron que en 2008 se comenzase a hablar de crisis económica, pero no solo a nivel nacional, sino mundial. El ciclo económico había pasado de la expansión a la recesión. En poco tiempo la tasa de paro comenzó a incrementarse no sólo progresivamente sino con una rapidez desorbitada, hasta alcanzar su cifra más elevada del 26,9% entre finales del año 2012 y principios del 2013. Es a partir de ese momento cuando el Gobierno trata de considerar las “debilidades” del modelo laboral de España y comienza a diseñar e implantar medidas para frenar ese crecimiento del paro.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de paro (en %) en España.



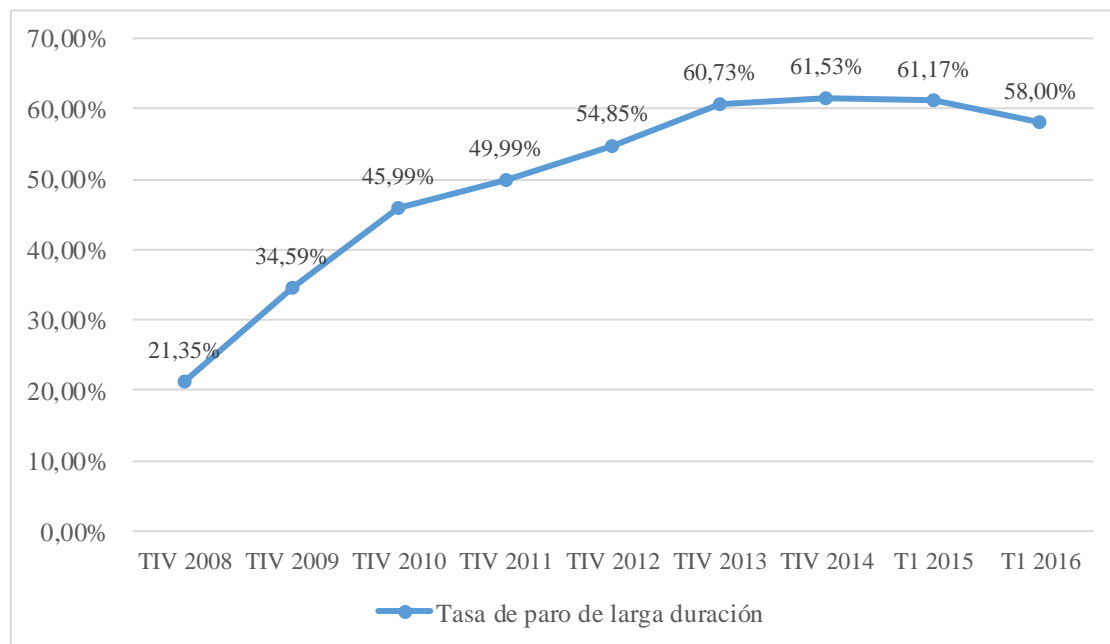
Fuente: EPA, 2016. Elaboración propia

Otras de las consecuencias de la crisis del mercado de trabajo a la que tenía y tiene que hacer frente el Gobierno es a la elevada tasa de paro de larga duración. En este sentido, no sólo se

trata del hecho de que las personas estén paradas sino que el tiempo en encontrar un nuevo empleo es preocupantemente largo.

En el último trimestre de 2014 la tasa de parados de larga duración en España asciende al 61,53%. Es la cifra más elevada desde finales de 2008, cuando el paro de larga duración comenzaba a elevarse progresivamente hasta alcanzar esos niveles tan altos. Desde ese momento, la tasa de paro de larga duración comienza a descender lentamente, siendo en el primer trimestre de 2016 del 58%.

Gráfico 2. Evolución de la tasa de paro (en %) de larga duración en España.

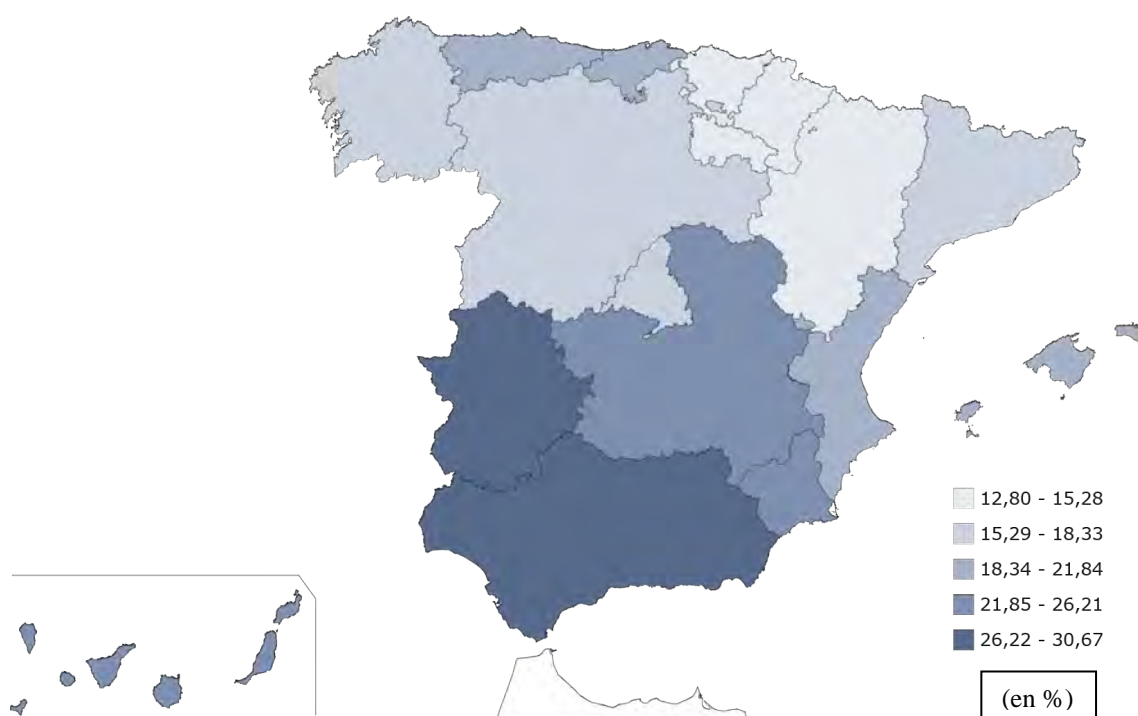


Fuente: EPA, 2016. Elaboración propia

Durante este tiempo, desde el momento en que se comienza a hablar de crisis del mercado de trabajo, hasta la actualidad, los jóvenes han sido el colectivo más castigado por el paro y, especialmente, los andaluces.

Respecto a la tasa de paro en Andalucía, si observamos los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (de ahora en adelante INE), notamos que Andalucía es la segunda comunidad autónoma con mayor tasa de paro (29,70%) solo superada por Melilla (30,67%).

Figura 1. Tasa de paro en España (en %), ambos sexos, por comunidad autónoma



Fuente: EPA, 2016.

La tasa de paro de los menores de 25 años andaluces (60,14%) supera notablemente la media nacional del grupo de esta edad (46,5%). Atendiendo al sexo, observamos que la tasa de paro de los hombres andaluces de ese mismo grupo de edad (57,66%) es inferior a las de las mujeres de Andalucía menores de 25 años (63,18%).

Tabla 3. Tasa de paro (en %) por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma.

	Total	Menores de 25 años	De 25 y más años
	2016T1	2016T1	2016T1
Ambos sexos			
Nacional	21,00	46,50	19,28
Andalucía	29,70	60,14	27,32
Hombres			
Nacional	19,45	45,66	17,66
Andalucía	26,85	57,66	24,43
Mujeres			
Nacional	22,78	47,49	21,14
Andalucía	33,13	63,18	30,81

Fuente: EPA, 2016.

En cuanto a la tasa de paro de los andaluces según el nivel formativo alcanzado, observamos que la tasa de paro más elevada se corresponde con las personas que tienen primera etapa de educación secundaria y similar (44,4%), siendo en los hombres el sexo en que más incide (46,2%). La tasa de paro de los andaluces y andaluzas que han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria y estudios de nivel superior a esta etapa es mucho más baja y se reduce a más de la mitad. Por tanto, como decíamos, es erróneo pensar que el nivel formativo no contribuye a la mejora de la empleabilidad.

Tabla 4. Parados por nivel de formación alcanzado, sexo y comunidad autónoma. Porcentajes respecto del total de la comunidad autónoma.

	Total	Analfabetos	Estudios primarios incompletos	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria y similar	Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional	Educación superior
	2016T1	2016T1	2016T1	2016T1	2016T1	2016T1	2016T1	2016T1
Ambos sexos								
Andalucía	100,0	1,1	4,0	12,5	44,4	9,5	9,5	19,0
Hombres								
Andalucía	100,0	0,3	4,9	15,9	46,2	9,1	8,5	15,1
Mujeres								
Andalucía	100,0	1,8	3,2	9,1	42,7	10,0	10,4	22,8

Fuente: EPA, 2016.

3.- POLÍTICAS DE EMPLEO Y FORMACIÓN COMO MEDIOS PARA HACER FRENTE AL DESEMPLEO JUVENIL

Las cifras actuales de paro juvenil en España y Andalucía que antes apuntábamos, han promovido la puesta en marcha de actuaciones y medidas de carácter urgente para combatir el desempleo de los y las jóvenes y por tanto, facilitar su inserción en el Mercado de Trabajo. Estos y estas jóvenes se encuentran en una etapa de tránsito de la formación al trabajo. Es precisamente, como veremos a continuación, en este punto en el que se centran algunas de las políticas de empleo y formación que han tenido que ser adaptadas al contexto socioeconómico

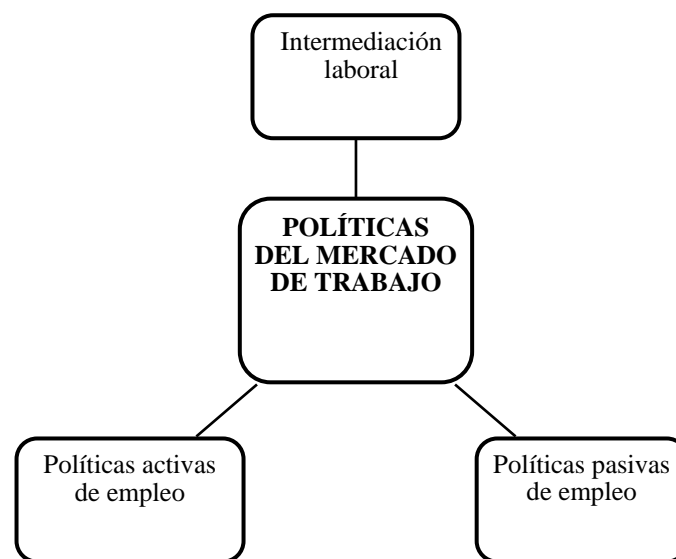
actual, ya que en épocas de expansión económica no tenían que hacer frente a las mismas problemáticas que existen en la actualidad.

3.1. Políticas de empleo como instrumento de inserción profesional en contextos de crisis económica. El caso de Andalucía

Las políticas en materia de empleo son un conjunto de decisiones que adoptan el Gobierno central y las Comunidades Autónomas y que tienen como objeto diseñar e implementar programas y medidas cuya finalidad es conseguir el pleno empleo o bien proteger a las personas en situación de desempleo. Así, estas políticas garantizan la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el empleo.

Las políticas del mercado de trabajo utilizan tres instrumentos para conseguir sus objetivos: intermediación laboral, políticas pasivas de empleo y políticas activas de empleo.

Figura 2. Instrumentos de las políticas del mercado de trabajo.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando hablamos de intermediación laboral nos referimos a actuaciones dirigidas a conectar las ofertas de empleo con las personas demandantes de empleo para así ayudar tanto a las empresas con sus procesos de selección de personal como a los demandantes a encontrar un puesto de trabajo que se adapte a su perfil profesional. Estas acciones ayudan no sólo a reducir el tiempo de desempleo sino también a encontrar empleos de calidad.

Los agentes de intermediación pueden ser de carácter público, por ejemplo, los servicios públicos de empleo o red EURES o, de carácter privado, como empresas de trabajo temporal, algunas agencias de colocación, etc.

Por su parte, en los países de la OCDE existen dos tipos de políticas de empleo: las políticas pasivas y las políticas activas.

Las denominadas políticas pasivas de empleo “*tienen como objetivos principales proveer de recursos a quienes carecen de empleo, modular jubilaciones anticipadas o retrasos en la jubilación y afectar al tiempo de trabajo mediante suspensiones o reducciones de empleo*” (Sáez, 2012:190). Estas pueden ser de dos tipos: prestaciones por desempleo y compensaciones por jubilaciones.

Las segundas a las que nos referimos, las políticas activas, son un conjunto de programas y medidas de Orientación Profesional, Empleo y Formación que tienen como finalidad mejorar la empleabilidad de las personas desempleadas ya sea para trabajar por cuenta propia o ajena. Además, pretenden la adaptación de la formación y recualificación para el empleo de los trabajadores ocupados, así como de las que están dirigidas a fomentar el espíritu empresarial y el crecimiento de la economía social.

Consideramos, que lo ideal es que exista una interconexión entre las políticas pasivas de empleo y las activas, puesto que algunos estudios documentan que las personas que perciben prestaciones por desempleo permanecen más tiempo en paro que aquellas que no perciben ningún tipo de prestación. Además, cuanto mayor es el nivel y duración de la cuantía más tardan esas personas que la perciben en encontrar un nuevo empleo. Por tanto, estas investigaciones muestran que las prestaciones por desempleo afectan al comportamiento de las personas paradas reduciendo su intensidad de búsqueda de empleo (Álvarez y Rico, 2013; Arranz y García, 2014).

En esta misma línea, Sáez (2012:198) afirma:

“Las prestaciones por desempleo facilitan la propensión a permanecer en situación oficial de desempleo, pues reducen la búsqueda de vacantes o la aceptación de las ofrecidas por los servicios de empleo, las PAMT² tienden a favorecer los deseos de los participantes de vuelta voluntaria al empleo (por la asistencia u orientación recibidas) o bien por enfrentarse a la aceptación obligatoria de ciertas ofertas de puestos de trabajo”.

² Políticas Activas del Mercado de Trabajo.



Si bien es cierto que la clave principal de las políticas de empleo es conseguir el pleno empleo, es necesario, hacer una reflexión acerca de los tipos de políticas, qué modelos siguen, cuáles son sus programas y la duración de los mismos. Teniendo en cuenta estos criterios, es importante conocer cuáles son los efectos y consecuencias de las políticas de empleo que se están llevando a cabo. En este sentido, consideramos, que en muchas de las ocasiones no se están complementando las dos tipologías de políticas. Es más, es necesario todavía hacer esfuerzos en cambiar la praxis, dado que en los contextos de expansión económica, estas políticas tenían un corte más paliativo (políticas pasivas) que de intervención (políticas activas). Esto se justificaba en los principios del Estado de Bienestar, que más tarde se vieron violados debido a que el sistema no ha podido responder adecuadamente al considerado y rápido aumento del número de personas desempleadas.

Por todo ello y teniendo en cuenta las características del colectivo de jóvenes en riesgo y/o situación de exclusión social, este trabajo se centra en las políticas activas de empleo como instrumento de mejora del acceso al empleo de estos y estas jóvenes de nuestro territorio.

En el caso de Andalucía, prestamos especial interés a los programas que han sido implantados como medida urgente para combatir las elevadas tasas de desempleo y paro juvenil que hay en la actualidad, ya que nos permiten contextualizar nuestra propuesta. Entre estos programas, en Andalucía, destacan los Programas Emple@Joven y Emple@25+.

Los objetivos y características de ambos Programas están recogidos en el Decreto-ley 2/2015, de 3 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la inserción laboral, la estabilidad en el empleo, el retorno del talento y el fomento del trabajo autónomo.

Estos Programas contemplan las siguientes medidas:

- *Iniciativa Cooperación Social y Comunitaria Emple@Joven y Emple@25+*

Se trata de contratos laborales en los ayuntamientos andaluces para la realización de iniciativas de cooperación social y comunitaria).

Las personas destinatarias serán aquellas que estén inscritas como demandantes de empleo no ocupadas en el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) y que reúnan algunos de los siguientes requisitos:

a) Tener una edad comprendida entre 18 y 24 años, ambos inclusive, y estar inscrita en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.



b) Tener 25 o más años de edad.

- *Becas para el desarrollo de prácticas profesionales en empresas*

Esta medida tiene por objeto promover la inserción laboral, a través del desarrollo de experiencias profesionales no laborales, de personas jóvenes menores de 30 años que estén en posesión de una titulación universitaria oficial, titulación en enseñanzas artísticas superiores, formación profesional inicial, enseñanzas artísticas, profesionales y enseñanzas deportivas.

- *Ayudas para la contratación de personas titulares del Bono de Empleo Joven*

Se trata de una ayuda económica a las personas o entidades que cumpliendo los requisitos establecidos formalicen un contrato laboral con una persona titular de un Bono de empleo Joven.

Podrán tener la condición de titulares de un Bono de Empleo Joven las personas con edades comprendidas entre los 18 y 29 años, ambos inclusive, que estén en posesión de alguna de las siguientes titulaciones:

a) Titulación universitaria oficial o titulación en enseñanzas artísticas superiores.

b) Titulación de formación profesional inicial o bachiller, enseñanzas artísticas profesionales y enseñanzas deportivas.

c) Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La finalización de los estudios correspondientes deberá haberse producido dentro de los cinco años anteriores al último día del plazo de presentación de la solicitud de la ayuda por parte de la empresa o entidad empleadora.

- *Iniciativa de Proyectos de Interés General y Social generadores de empleo*

Se considerarán Proyectos de Interés General y Social generadores de empleo aquéllos que incidan en algunas de las siguientes áreas o actividades:

- Dependencia y Servicios Sociales.
- Recursos y servicios de proximidad y a domicilio.
- Gestión sostenible de recursos y actividades productivas.
- Desarrollo de la economía social y local y del emprendimiento.



- Impulso de la innovación en los sectores económicos y sociales, promoviendo la competitividad y diversificación del tejido productivo andaluz.
- Comercio de proximidad y comercio exterior
- Acercamiento a la tecnología de la información.
- Voluntariado y a apoyo a sus organizaciones.
- Calidad y protección de la naturaleza y el paisaje, del medio ambiente y de los recursos naturales.
- Desarrollo del patrimonio, cultura, turismo, ocio y deporte.

Serán candidatas las personas de 30 o más años de edad inscritas como demandantes de empleo no ocupados en el SAE.

- *Incentivos a la contratación indefinida de personas jóvenes*

Ayudas consistente en una cantidad a tanto alzado por importe de 4.750 euros para las entidades que contraten de forma indefinida a las personas titulares de un Bono de Empleo Joven y para las entidades contraten con carácter indefinido a las personas jóvenes beneficiarias de la Iniciativa Prácticas Profesionales en Empresas.

Los países de la Unión Europea contemplan estos y otros programas de características similares destinados a la activación del empleo juvenil, como áreas de estudios e intervención socio-política prioritarias. Asimismo, los agrupan dentro del sistema de Garantía Juvenil que fue diseñado siguiendo los modelos de Austria y Finlandia, cuyos resultados mostraron que es necesario hacer inversiones para facilitar el tránsito desde la formación hacia la inserción socio-laboral de los y las jóvenes puesto que con estas medidas lograron reducir notablemente, y en un período de tres meses desde el alta de los solicitantes, la tasa de desempleo juvenil. Debido a la urgencia de los estados miembros por luchar contra la difícil inserción de este colectivo en el mercado de trabajo, decidieron implantar este modelo en el resto de países, entre ellos España.

Paralelamente, de forma más específica dentro del sistema de Garantía Juvenil encontramos la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016 que entre otros, sienta las bases de los Programas Emple@Joven y Emplea@25+. Esta estrategia está compuesta de cuatro ejes



principales. Estos son: mejora de la intermediación, mejora de la empleabilidad, estímulos a la contratación y fomento del emprendimiento.

Cabe destacar que, como decíamos, se trata de programas cuyo diseño está basado en modelos implantados en otros países. En este sentido, consideramos que cuando se “imitan modelos” es importante adaptar esas ideas al contexto socio-educativo, político-económico y cultural en el que se pretende implantar, así como a las necesidades y características del colectivo con el que se va a trabajar. Realizar ese análisis de necesidades adecuadamente, diseñar los programas en torno a las mismas y, teniendo en cuenta el contexto en el que estas personas viven, supone la diferencia entre éxito y fracaso de un programa sea cual sea su disciplina (empleo, educación, sanidad, cultura, etc.).

272

3.2. Políticas de aprendizaje permanente y formación por competencias

El aprendizaje permanente es una necesidad política-social que está muy ligada al mundo del trabajo. En un mercado laboral y contexto social tan globalizado y cambiante es prácticamente obligatorio el reciclaje de conocimientos puesto que estas transformaciones nos exigen la adquisición y/o mejora de competencias profesionales.

Según datos proporcionados por Ariadna de la Casa, responsable del programa de prácticas de *Nestlé* en las jornadas de Encuentros para el Empleo³, en su III edición, organizadas por la Universidad Pablo de Olavide, algunos de los puestos de trabajo más demandados en el año 2010, no existían en 2004. Este dato nos hizo reflexionar acerca de la rapidez con la que cambian las exigencias del mercado y la necesidad de reflejar estas ideas en nuestro trabajo.

Siguiendo esa línea, como trabajadores no podemos quedarnos obsoletos. Una persona que estudió la carrera de Derecho hace diez años, por ejemplo, probablemente no podría ejercer bien su trabajo a día de hoy si no conoce los cambios a nivel legislativo. En este sentido, parece que este desfase de conocimientos solo compete a trabajadores adultos, sin embargo, consideramos que teniendo en cuenta la rapidez con la que se transforma el Mercado de Trabajo, es también algo que cada vez afecta más a los y las jóvenes.

Un proceso de aprendizaje permanente y continuo necesario para poder ser trabajadores competentes dentro del Mercado de Trabajo actual es lo que se pretende con las políticas de

³ Ariadna de la Casa ofreció esos datos en su ponencia *Ponte en valor con Nestlé* que tuvo lugar en la III Edición de Encuentros para el Empleo celebrado en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla los días 10 y 11 febrero de 2015.



aprendizaje permanente cuya finalidad es mejorar la cualificación de las personas con bajo nivel de formación o actualizar competencias profesionales que han quedado desfasadas. Esto permite, fomentar la adaptabilidad de los trabajadores a los puestos de trabajo y por consiguiente mejorar su nivel de empleabilidad.

Al igual que el trabajador debe adaptarse a los cambios que se producen en el mercado laboral, es necesario adaptar estas políticas de aprendizaje permanente al contexto actual. Esta es la clave del Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 el cual establece cuatro objetivos estratégicos que fueron aprobados en la Resolución del Consejo de 2009. Estos son:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Para la consecución de los objetivos marcados por este Marco y poder así contribuir a que los y las jóvenes salgan fortalecidos de este periodo de crisis económica, siendo esta la clave principal de la Estrategia Europa 2020, es preciso que los Estados miembros cooperen entre sí. Para ello, es ineludible que hay que desarrollar mecanismos de cohesión entre los distintos responsables de los programas de Formación, los programas de Empleo y los programas de Orientación Profesional.

4.- LA FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO INSTRUMENTO POLÍTICO-SOCIAL PARA MEJORAR EL ACCESO AL EMPLEO DE LOS Y LAS JÓVENES EN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO ACTUAL

Las diversas y rápidas transformaciones a las que se enfrenta el mercado de trabajo español y más concretamente el andaluz, provocan una serie de consecuencias traducidas en la necesidad de cambiar los modelos y sistemas formativos y de Orientación Profesional.

En anteriores contextos de expansión económica (recordemos los datos estadísticos del periodo entre 2005-2007 momento cumbre en dicha expansión), cierta praxis basada en itinerarios asistencialistas y que abusaba del uso de políticas pasivas, situaba a la formación para el empleo y a la orientación profesional en un plano marginal dentro de la política social



de nuestro país ya que existían numerosas ayudas económicas y no consideraban necesario afrontar los problemas del desempleo desde la perspectiva de intervención social y/o preventiva. Además, esto iba acompañado de que era fácil integrarse laboralmente aunque se tuviese un nivel bajo de calificación (Fernández y Sánchez, 2012).

En el momento actual, esa percepción de la formación y orientación profesional ha cambiado y éstas se han convertido en elementos indispensables en la lucha contra el paro y desempleo juvenil. Además, ahora no solo preocupan los datos estadísticos acerca del paro y desempleo sino las numerosas barreras con las que se encuentran los y las jóvenes para acceder a un puesto de trabajo digno y más o menos estable que les permita insertarse socio-laboralmente.

Es evidente que la falta de oportunidades modifica la relación de los jóvenes con el mercado de trabajo (Álvarez y López, 2012). Por tanto, existe la necesidad de formar y orientar a dichos jóvenes, para que sean trabajadores competentes y puedan así afrontar con éxito aquellos problemas que pueden surgir ante la incertidumbre de no saber cómo establecer esa relación con el entorno socio-laboral.

Aunque, como decíamos, esa visión acerca de la formación y orientación profesional poco a poco esté cambiando, hay todavía que renovar las acciones para así poder transitar del modelo asistencialista al modelo de intervención-prevención.

Los programas de formación y orientación profesional tienen por tanto que adaptarse a las rápidas y numerosas transformaciones que sufre el mercado de trabajo. Así, algunos autores plantean un modelo integral de formación y orientación laboral que sustenta la idea de que estas tienen que estar adaptadas no sólo a la contexto laboral actual, sino también a las necesidades y características de las personas que la reciben (Chisvert, 2014; Hierbert, 2012; Lawy, Quinn y Dimet, 2010; Pereira, 2016).

Cabe destacar, que dentro de este modelo integral de formación y orientación laboral los profesionales que trabajan con los beneficiarios de estos programas desempeñan un rol fundamental y es de vital importancia que diseñen y lleven a cabo programas que, como decíamos, tengan en cuenta todas las dimensiones (personales, sociales, culturales, etc.) de los participantes de los procesos de formación y orientación (Hierbert, 2012; Pereira, 2016).

En la línea de lo anterior, siguiendo las ideas de Pereira (2016), consideramos que los Educadores y Educadoras Sociales, con una formación específica en materia de empleo e



inserción sociolaboral, podemos llevar a cabo acciones formativas y de orientación profesional desde un punto de vista inclusivo, de atención a la diversidad y siguiendo unos criterios de calidad. Todo ello, como decíamos, proponiendo un cambio de paradigma que rompe las barreras del asistencialismo.

4.1. La formación integral como medio para adquirir o mejorar las competencias personales y profesionales

“La formación se entiende como la preparación que se requiere para desempeñarse con éxito en determinada profesión, campo o actividad” (Delgado, 2008:93). Para ello, no solo basta con aprender conocimientos relacionados con una ocupación concreta o con un sector laboral determinado. Cuando hablamos de jóvenes y, sobre todo jóvenes con nivel formativo superior, solemos “caer en la trampa” y pensar que ellos están perfectamente preparados para trabajar puesto que sus conocimientos teóricos están más o menos actualizados. Sin embargo, para que estos jóvenes puedan ser considerados trabajadores cualificados necesitan más que competencias formativas, precisan una serie de competencias personales y profesionales.

Cuando hablamos de competencias hacemos referencia a una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto socio-educativo y laboral. Entre esas competencias hay algunas que todas personas precisan para tener un desarrollo personal y profesional integral. Éstas aparecen recogidas en el marco europeo de Competencias clave para el aprendizaje permanente.

Las *competencias clave* recogidas en el marco son ocho:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas;
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales (Comisión Europea, 2007).

En relación con estas competencias claves, los países miembros cuentan con un marco europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC). Se trata de una herramienta estándar cuyo objeto es poder dividir en ocho niveles las cualificaciones



profesionales. Así, clasifica en ocho niveles (siendo el 1 el nivel más bajo y el 8 el más alto) conocimientos, destrezas y competencias. Esto permite poder equiparar los niveles y así mejorar la movilidad europea de los trabajadores y estudiantes de los países miembros (Comisión Europea, 2008).

Una de las claves fundamentales de ambos marcos de referencia es fomentar el aprendizaje permanente y para toda la vida. La formación para este aprendizaje debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los colectivos, en este caso de los y las jóvenes. Además, consideramos que ésta tiene que construirse a partir de los conocimientos y niveles de formación previos. Es necesario adaptar el currículo y que se convierta en algo motivante y atrayente para estos jóvenes, que recordemos, que están en un período de tránsito de la formación hacia el empleo y que las condiciones socioeconómicas actuales están dificultándoles ese proceso. Asimismo, no debemos olvidar que esta formación tiene que adaptarse a la realidad del contexto e intentar ser orientadas hacia las exigencias del mercado de trabajo. Estos son aspectos que hay que cuidar y tener en cuenta para que la formación sea integral y, eso es algo que compete a los formadores.

4.2. El modelo integral de Orientación Profesional

La Orientación Profesional, al igual que la Educación Social, es una profesión de carácter pedagógico cuyo fin es conseguir la inserción sociolaboral de las personas, a través de acciones de guía, apoyo y asesoramiento dirigidas a la mejora de la empleabilidad.

En esta línea, consideramos que los programas y proyectos de Orientación Profesional deben estar encaminados hacia el desarrollo de competencias profesionales y personales necesarias para insertarse en el mercado de trabajo.

Según Blancas y Jurado (2011:286), la Orientación Profesional, “*es entendida [...] como un proceso continuado de intervención a lo largo de la vida, donde se ofrece un servicio de guía, asesoramiento, información sobre recursos actuales en materia formativa y sobre el mercado laboral*”.

Respecto a la figura del Orientador, en todo proceso de orientación este juega un papel fundamental y sus tareas están encaminadas hacia la clave principal de la Orientación Profesional que es reducir el número de en este caso, jóvenes que no consiguen insertarse o avanzar dentro del mercado de trabajo.



Las tareas fundamentales del Orientador son: informar sobre los recursos existentes y sobre la situación actual del mercado de trabajo; asesorar sobre las mejores opciones o posibilidades de formación y empleo para la persona participante; fomentar la autonomía del participante; motivar para la búsqueda o mejora de empleo e; intermediar entre los participantes, el mundo empresarial y los centros de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, planteamos un modelo de orientación profesional desde un enfoque de intervención y prevención para la inserción sociolaboral. Este modelo, parte de las características, necesidades, motivaciones e intereses de las personas, en este caso jóvenes, y persigue el desarrollo integral de los mismos teniendo en cuenta todas las dimensiones que componen las dinámicas de inclusión y exclusión social (laboral y/o económica, familiar, educativa, salud e institucional).

Este modelo, además, persigue objetivos de la Educación Social, como pueden ser favorecer la autonomía de las personas o favorecer la mejora de las competencias y actitudes de los individuos (Pereira, 2016).

En la línea de lo anterior, cabe destacar, la necesidad de que los procesos de Orientación Profesional sean flexibles en cuanto a que, como decíamos, tengan en cuenta y se adapten a las necesidades y características del colectivo juvenil, considerando todas las dimensiones de éste. Asimismo, tendrán que estar adaptados al contexto.

Por otra parte, durante todo este proceso de orientación las personas jóvenes tendrán que estar comprometidas con su propio cambio y ser sujetos activos con objeto de fomentar la autonomía y el empoderamiento de la persona.

5.- CONCLUSIONES

El mercado de trabajo tiene un carácter dinámico y por ello, las exigencias del mismo cambian de forma rápida y constante. Si a este hecho le sumamos, la situación de recesión económica, nos encontramos un panorama que dificulta el acceso al empleo de las personas y especialmente de las jóvenes, como hemos podido observar en las estadísticas.

Es evidente que no podemos cambiar el hecho de que el mercado de trabajo se transforme y tampoco podemos evitar la crisis económica. Sin embargo, consideramos que, en cierto modo, este problema de desempleo juvenil nos incumbe a todos. No podemos entenderlo como algo individual puesto que estas personas tienen familias, que a su vez viven en barrios que son



una comunidad y así sucesivamente y, al final nos afecta a todos ya sea de forma directa o indirecta. Por ello, manifestamos que es importante tomar conciencia de esta realidad y entre todos contribuir al incremento de las posibilidades de acceso al empleo de este colectivo.

Una de esas contribuciones sería diseñar herramientas de intervención socio-educativa para tratar esta problemática desde diversas perspectivas y con los diversos agentes sociales. En este sentido, los programas de inserción sociolaboral, como parte de las políticas activas de empleo y las políticas de aprendizaje permanente, constituyen un óptimo recurso para dar respuesta a las necesidades y posibilidades de estos y estas jóvenes. Es de vital importancia, desde el enfoque de la Educación Social, cambiar la praxis asistencialista que exclusivamente proporciona prestaciones a las personas desempleadas por un modelo de intervención y prevención orientado hacia la mejora de las competencias profesionales y personales. Sólo desde esta forma de entender y actuar se consigue incrementar, con ciertas garantías de éxito, la posibilidad de este colectivo para encontrar empleo y, por consiguiente, la de romper con las dinámicas de exclusión sociolaboral en las que se encuentran inmersos. Con esto no queremos decir que no se faciliten prestaciones, pero si es necesario coordinar esas políticas pasivas con las activas y las de aprendizaje, puesto que hemos comprobado, analizando resultados de investigaciones actuales, que las prestaciones por desempleo, por lo general, retrasan el encontrar un nuevo empleo para las personas que las cobran.

Al igual que defendemos que se deben combinar las políticas activas con las pasivas, consideramos que es preciso conectar los programas de formación permanente con los de empleo. Esta es una tarea complicada puesto que se trata de aunar objetivos e ir todos hacia el mismo horizonte, en este caso en la lucha contra el desempleo juvenil. En esta línea juegan un papel importante los profesionales encargados de dichos programas.

En cuanto a la formación y orientación profesional integral, insistimos en la necesidad de adaptar el currículo y el diseño de los procesos a las necesidades y características del colectivo con el que se trabaja. En el caso de las personas jóvenes en situación de desempleo es muy importante escucharlas activamente, detectar sus intereses y motivaciones y diseñar actuaciones atractivas para los mismos.

Otro aspecto a tener en cuenta para el diseño y desarrollo de los programas de orientación y formación que consideramos fundamental es que estos tienen que estar dirigidos a fomentar la autonomía del joven o la joven. La persona tiene que ser un sujeto activo durante el proceso



tanto de orientación, como de formación y por supuesto, durante del de búsqueda de empleo. Por ello, los profesionales tiene que mostrar herramientas a dichos jóvenes, pero son ellos los que tienen que aprender a buscar o mejorar su empleo, es decir, cambiar su situación de partida. Esta idea surge de las premisas del desarrollo comunitario, el cual se encuentra inmerso dentro de las prácticas de la Educación Social.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. C. y Rico, N. (2013). “Nuevas reglas en la protección por desempleo para facilitar el emprendimiento”. En Fernández, M.F. y Calvo, F.J. (Dirs). *La Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en la Ley 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenil*, 131-149. Albacete: Bomarzo.
- Álvarez, P.R. y López, D. (2012). “Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital”. En *REOP*, vol.1, núm. 23, págs. 13-25.
- Arranz, J.M y García, C. (2014). “Un examen de los sistemas de prestaciones por desempleo de Experience Rating”. En *Papeles de Trabajo*, nº 4, págs. 3-52. Alcalá de Henares: Instituto de Estudios Fiscales.
- Blancas, R. y Jurado, G.B. (2011). “El rol de la Orientación Laboral en el ámbito del Trabajo Social”. En *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, núm. 50, págs. 280-293.
- Chisvert T. (2014). “Revisión del desarrollo de la orientación sociolaboral como política activa de empleo”. En *REOP*, vol. 1, núm. 25, págs. 8-24.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Decreto-ley 2/2015, de 3 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la inserción laboral, la estabilidad en el empleo, el retorno del talento y el fomento del trabajo autónomo.
- Delgado, E. (2008). “Los contenidos Programáticos y la Formación Integral en el Diseño Curricular”. En *Posgrado y Sociedad*, vol. 8, nº 1, págs. 89-121.
- Encuesta de Población Activa [en línea]. <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595>. [20 de abril de 2016].



- Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016. [En línea]. <<http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/informate.html>>. [18 de enero de 2016].
- Estrategia Europa 2020 (E2020) [en línea]. < <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/e2020.html>>. [16 de abril de 2016].
- Fernández, S. y Sánchez, J.M. (2012). “La Orientación laboral como instrumento político-social en contextos de crisis. La respuesta ante la incertidumbre del empleo”. En *La Razón Histórica. Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, vol. 18, núm. 6, págs. 20-38.
- Lawy, R., Quinn, J. y Diment, K. (2010). “Responding to the ‘needs’ of young people in Jobs without training (JWT): some policy suggestions and recommendations”. En *Journal of Youth Studies*, vol.3, núm. 13, págs. 335-352.
- Pereira, A. (2016). La orientación profesional desde el enfoque de la Educación Social, un modelo integral de intervención. *Actas de Comunicaciones del VII Congreso Estatal de Educación Social*, Sevilla, 21-23 de abril. Sevilla: COPESA.
- Sáez, F. (2014). “Las políticas activas de empleo: un análisis de su eficacia”. En Marín, M. (Dir.) y Bote, V. (Coord.), *Reflexiones sobre el mercado de trabajo: continuar la reforma*, págs. 189-207. Madrid: FAES.



Miscelánea

281



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

EDUCACIÓN SOCIAL Y TRABAJO CON EL CUERPO EN COLECTIVOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TRASTORNOS MENTALES

282

Beatriz Pérez Sánchez, Pedagoga y Educadora Social. Co-Fundadora y Coordinadora Centre Eneida

Resumen

*La Educación Social y los trabajos de danza o movimiento son un terreno inexplorado teóricamente. En el presente artículo se pretende aportar un proceso de conceptualización sobre la praxis y la ética del trabajo con los cuerpos. Es decir, reflexionar acerca de una de las posibles metodologías de trabajo con las personas con discapacidad intelectual y trastorno mental en relación al **movimiento** sin abandonar la relación con lo social y la parte ética y creativa que este proceso artístico conlleva.*

Palabras clave: Discapacidad; trastorno mental; movimiento; límites éticos y cuerpo; interés del sujeto; metodología en creación; Educación Social y danza

Fecha de recepción: 24/11/2015

Fecha de aceptación: 27/06/2016

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción:

Con el presente texto me gustaría compartir mi praxis como Educadora Social y Pedagoga en relación al trabajo con los cuerpos de los sujetos con los que intervengo incluyendo conceptos y metodología de trabajo. A diferencia de lo que ocurre en la Educación formal, cuya trayectoria histórica y peso curricular hace que exista mucha más teoría y sistematización metodológica, la todavía juventud de la Educación Social nos da ese margen de libertad para crear y construir nuestros propios métodos y didáctica en los espacios de educación no formal.

La experiencia en el ámbito de la discapacidad y la salud mental nos lleva a observar de un lado las limitaciones físicas que tienen los usuarios/as por lo que respecta tanto a sus cuerpos como la descoordinación en el movimiento, sumando a ello las dificultades psicológicas. Lo anterior no debería ser obstáculo para que con una buena propuesta profesional se mejoraran sus problemáticas tanto físicas como mentales. Lo que a veces puede verse como un obstáculo, debe mirarse desde el ángulo de una potencialidad. Tomemos el ejemplo de un caso de un chico con problemas de hiperactividad y alteración de la conducta. La actividad física encauzada desde la proyección de la agresividad interna mediante un trabajo corporal físico unido a la construcción de una pequeña pieza en la cual él es cuerpo y partícipe reduce la problemática del usuario llevándolo al terreno de la palabra y lo social. Observamos, por ejemplo, que reduce las burlas a los compañeros y mejora la atención trabajando transversalmente los límites desde un espacio más lúdico y a la vez con el objetivo de poder representar algo que genera una seriedad.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual y/o trastorno mental me interesa especialmente tratar lo siguiente:

- Qué metodología se utiliza para llevar a cabo las sesiones y qué implicaciones o limitaciones éticas representan para el profesional.
- Cómo se transmite y cómo se construye a partir del “hacer a hacer algo físico al otro a la vez que se proporciona un espacio para la creación”.
- Cómo se trata la cuestión del interés del sujeto para que sean ellos los protagonistas reales del proceso creativo.
- Cómo enmarcar la cuestión del trabajo con el cuerpo separándolo del concepto “terapia”.



El movimiento y la metodología

Parcerisa (1999) remarcaba la necesidad de formalizar y sistematizar didácticamente la praxis en Educación Social. Es por ello que llevando la cuestión que tratamos al terreno de la metodología pedagógica utilizada cabe decir que las sesiones deben ser muy pautadas en cuanto al contenido que se va a transmitir, los tiempos que se manejan y las pautas de grupo para una buena evolución de la actividad.

Además, no podemos olvidar los criterios de inclusión para realizar la sesión, siempre tratándose de usuarios/as compensados y que no presenten los siguientes síntomas:

- Procesos alucinatorios
- Descompensación
- Desinhibición sexual
- Agresividad

Me gustaría hablar de una sesión concreta para clarificar los conceptos tratados anteriormente. El trabajo físico se proyectará a partir de unos cuadros de Miró. He seleccionado este pintor porque la sencillez de algunas de sus obras permite que sea fácilmente captado por los usuarios/as más afectados cognitivamente. En mi experiencia en este tipo de proyectos me gustan las propuestas de no más de ocho sesiones concentradas en cuatro semanas, haciendo dos sesiones de una hora por semana. Los tiempos internos de las propuestas, aunque sean diversas, no deben exceder de cinco minutos exceptuando el calentamiento inicial y la relajación final que pueden durar diez minutos. La atención de los usuarios/a se dispersa si se prolonga demasiado en el tiempo.

Las sesiones tienen la misma estructura y se desarrollan de la siguiente manera:

- Trabajo verbal a partir de unas imágenes de Miró diferentes conceptos: forma, espacio, situación en el espacio.
- Propuesta de diversos ejercicios técnicos individuales
- Propuesta de ejercicios de creación grupal (a partir de la tercera sesión)
- Relajación final
- Verbalización en grupo de la experiencia

Como criterios de trabajo del profesional para con el grupo deben ser los siguientes:

- Evitar el contacto físico tanto entre el grupo como del conductor de la actividad hacia los usuarios.
- Respetar las limitaciones físicas de los usuarios/as. En el momento que se detecta una resistencia física y psicológica con una propuesta, no se insiste en realizarla.
- Respeto al espacio del otro, manteniendo distancia para poder realizar los ejercicios.
- Mantener el discurso sobre el contenido de la actividad sin llevar al grupo a una deriva de emociones individuales y/o sentimientos compartidos.
- Compartir con el Equipo profesional los problemas de los usuarios/as que se observen durante la actividad para realizar un buen seguimiento.

Este último punto nos lleva al *registro y evaluación* de la actividad. Una vez finalizada la actividad se registra a modo de *evaluación continuada* tanto los problemas como las evoluciones positivas de los usuarios individuales y grupales. Si se detectan necesidades se pueden hacer las derivaciones pertinentes al profesional que corresponda. Ello se apunta en el *Programa individualizado*. Según el tipo de información de la que se trate se transmite a la familia o, como dije antes, un profesional externo. Tomemos un ejemplo, se pueden detectar problemas que impliquen un mayor trabajo postural y, por lo tanto, se sugiere una consulta con un Médico especialista o Fisioterapeuta. También desde una vertiente más lúdica, si un usuario/a muestra interés por la música o el trabajo corporal se trabajaría desde la conexión a espacios de Ocio y Tiempo libre que puedan recoger esta demanda.

El trabajo corporal, la función socializadora y los límites éticos.

Es primordial la función socializadora que se produce mediante la exposición diaria al grupo después del taller y una breve verbalización no terapéutica de lo ocurrido. Es importante recordar que desde el movimiento no intentamos trabajar el lado emocional que se despierta, pero sí poner palabra a los gestos o lo bello que se ha producido. El profesional que conduce este tipo de trabajos no hace de terapeuta y debe tomarse muy en serio su rol en el grupo. Y aquí viene otro límite ético. Es fácil que un profesional poco formado inicie una ruta en este sentido, llevando al conjunto de usuarios/as a la deriva de las emociones individuales y grupales. No vamos a interpretar ni elaborar material de la subjetividad propia, pero sí poder poner palabra al proceso creativo ocurrido y enfatizar la parte bella que promueve. Es lo que Matarasso (2014) denomina como el reconocimiento de la parte artística de la intervención con los colectivos vulnerables mientras las formamos.



Volviendo al proyecto sobre Miró, lo interesante del taller recae en la posibilidad de trabajar aspectos de ritmo, creación de movimiento individual y apertura a “lugares nuevos” por los que los usuarios no han pasado. Por ejemplo, observo a varios usuarios que trabajan siempre en pie y que usan las partes del cuerpo que les dan seguridad, generalmente las manos, que tras dar otras posibilidades, sus movimientos cambian y se hacen más flexibles, espontáneos y bonitos de mirar. Algunos usuarios comprenden las propuestas fácilmente o mediante la imitación, incluso proponen nuevas una vez sienten que están seguros en “los nuevos territorios” que están explorando.

Otro aspecto que resalto, es que los usuarios no están conectados a la música. No se ha propuesto, ni insistido. Se usa como fondo, pero no es la que organiza sus movimientos. De hecho, que no esté coordinado lo hace aún más interesante porque el ritmo y lo que expresan es del todo “inesperado” y hace que no pierdas el interés por lo que hacen. No esperas una secuencia o una repetición, como se suele hacer en las técnicas más clásicas de danza o baile. La música no es el hilo conductor, ni cuenta nada, parece que es más bien al contrario que los movimientos moldean las canciones. Esto les da una presencia y un encanto especial.

Para algunos usuarios/as, principalmente para los que están en la adolescencia o salen de ella, el movimiento o los ritmos tienen que ver con la representación social de los grupos que ellos adoran. Las propuestas rítmicas que aportan están ligadas al rap o a los ritmos electrónicos. Es por ello que no se descarta que parte de los ejercicios sean una coreografía sencilla que ellos puedan crear y seguir para tener mayor seguridad. Es tarea de los profesionales la de dar estructura de composición en forma de pieza con todos los materiales que surgen desde su interés. También es muy importante enlazar el proyecto con el espacio social proyectando su creación a un público mediante un festival, una fiesta o una muestra.

Entonces, ¿De qué hablamos cuando hablamos de movimiento? El taller de movimiento se podría enmarcar dentro de las actividades de expresión corporal o del área más creativa de la Psicomotricidad. El llamarle *movimiento* tiene que ver con la idea flexible y abierta tanto por lo que se refiere a la producción del movimiento como al trabajo físico que repercute en los cuerpos de los sujetos de la acción educativa. Más que llamarle danza o expresión corporal, me gusta la idea del movimiento porque se relaciona más con la producción poética donde la interpretación es libre y cada lector- o espectador- se beneficia de la propuesta. Puede gustar o no, pero lo que suscita no va tanto en la dirección de valorar una técnica virtuosa, una



coreografía o un escenario magnánimo, sino más con la idea de las artes, donde todos los participantes, sean profesionales o no, puedan hacer algo interesante. Como señala Matarasso (2014) el trabajo comunitario versa sobre la creación en sí, no sobre el hacer de las personas artistas.

Por lo que respecta a las experiencias con el cuerpo, algunos usuarios, coincidiendo con la edad, han tenido experiencias en asignaturas de Educación Especial, donde han realizado tanto actividades deportivas como algunas más de tipo psicomotriz y musical. Para otros usuarios, en cambio, la mayoría de sus experiencias han sido, como mucho, con los ejercicios no adaptados que trabajaron en el colegio o alguna actividad de ocio, generalmente piscina, que realizan en su tiempo libre. Si se observa cómo se imparten las clases en las escuelas de danza o teatro, en realidad, sobre todo en la danza, se impone a unos educandos una forma con la que mover su cuerpo. Por ello, Mark Klein (Klein, et al. 1993), en su trabajo en Francia con colectivos en situación vulnerable, impartía talleres de teatro físico para profesionales basados precisamente en la reflexión sobre lo que significa que te ordenen hacer algo. Si además, incluimos el cuerpo y la proyección en forma de danza, el conflicto está doblemente servido. Le Breton nos lo muestra con sus palabras:

“Toda pedagogía es por lo tanto una antropología, proporciona los elementos de un saber parcial, pero también prepara para la existencia futura. Agranda la sensibilidad hacia el mundo. Aunque se trate de iniciarse a la lectura o a la pintura, a la música o a la danza, cualquier formación nueva contribuye a la formación personal de un alumno que es un germen de hombre o mujer y aprende más allá de una serie de técnicas” (Le Breton, 2000:42)

El profesional que enseña disciplinas que trabajan con el cuerpo también se enfrenta a su propio narcisismo en el momento que debe abandonar su propia posición para dejarlo a los demás. Como profesionales nos convertimos en guías, observadores del otro y transmisores de respeto, puesto que el hasta dónde y cómo aborda la intimidad es otro aspecto primordial en todo este proceso. Es decir, hay un posicionamiento ético que conlleva esta praxis.

Trabajar con el cuerpo de los otros requiere de una propia reflexión sobre el significado de exponer, exhibir e incluso tocar el cuerpo desde el respeto. Como decía antes, yo me desmarco de los títulos de moda como “Danzaterapia”. En mi opinión, la danza y sus beneficios son positivos para cualquier receptor de una clase sin tener que abordar la cuestión desde una perspectiva desde “la enfermedad”. Sin embargo, algunas corrientes psicológicas o de ayuda actuales, muchas veces ligadas a la búsqueda de clientes en su vertiente puramente



comercial, nombran este tipo de actividades de una forma atractiva para atraer a un público que en muchas veces busca respuestas a una demanda terapéutica mal encaminada.

Como dice Restrepo (Simó, Restrepo, Leonardo, 2007) construir esta nueva ética del cuerpo y desde esta área es proponer una educación de los no-artistas una nueva mirada al cuerpo humano como territorio de prevención de adicciones, violencia, mejora de la salud. Es por ello que me parece tan atractivo e interesante poder separar y establecer un espacio necesario entre el cuerpo de los sujetos de la Educación Social, el cuerpo del profesional que se convierte en conductor y la producción creativa que se genera a partir de la unión de lo bello con el movimiento.

Bibliografía

Boix, E. (1989). *La raó i el somni*. Barcelona: Ed. Polígrafa.

Delgado, M. (2013). Cuerpos y miradas. *El cor de les aparences*. (Diciembre 2013). Disponible en web: <http://manueldelgatoruiz.blogspot.com.es/2013/12/cuerpos-y-miradas-la-etnografia-urbana.html>

García Bermejo, M. (2006). *Miró Abstracció*. Barcelona: Ed. Polígrafa.

Klein, M.; Soler, A.; Chalaguier, C.; Puig, T.; Soler, A.; Vila, G. (1993). *Joc dramàtic i Educació*. Barcelona: Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat.

Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la Educación. *Revista Complutense de Educación*, vol. II, n. 02, 35-42. Disponible en web: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220035A/16969>

Matarasso, F. (2014). Sin ayuda, sin permiso: Las artes comunitarias en tiempos de cambio. En: *VI Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas*. (Sevilla, 27-28 de febrero de 2014). Disponible en web: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/vi-jornadas-sobre-la-inclusion-social/memoria-vi-jornadas-2014.pdf>

Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 2002. Vol. 2, núm. 1. Disponible en web:



<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27330/1/Conducta%20agresiva%20y%20deporte.pdf>

Simó S.; Restrepo A.; Leonardo J. (2007). El colegio del cuerpo: la danza como lenguaje de justicia ocupacional. *TOG(A Coruña) revista internet*. Disponible en web: <http://www.revistatog.com/num6/pdfs/maestros1.pdf>

Para contactar:

Beatriz Pérez Sánchez, bperezsan@gmail.com



LA RELACIÓN DE AYUDA FRENTE A LA ADVERSIDAD

290

Gino Albareti Tarantino, Educador Social y Counsellor

Resumen

En el presente artículo se aborda la temática de la crisis laboral y la inserción social desde una perspectiva humanista destacando la centralidad en la persona y partiendo de un enfoque de acompañamiento que en la relación de ayuda busca desde la empatía terapéutica y la aceptación incondicional del ayudado un enfrentamiento resiliente contra una gran adversidad. Todo ello desde un profesional auténtico y optimista que cree ciegamente en la capacidad y la fortaleza del individuo.

Palabras clave: Resiliencia, Relación de Ayuda, Dimensiones, Cambio

Abstract

In this article the subject of the labour crisis and social integration is approached from a humanistic perspective emphasizing the centrality of the person and based on an approach accompanying the aid relationship seeks from the therapeutic empathy and unconditional acceptance a resilient helped the confrontation against great adversity. All this from an authentic and optimistic professional who blindly believes in the ability and strength of the individual.

Keywords: Resilience, Relationship Help, Dimensions, Shift

Fecha de recepción: 10/04/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción

La crisis laboral es de los sucesos que más adversidades ha dejado en los últimos años, una circunstancia dura y complicada que ha arrastrado a muchas familias a drásticas situaciones generando un impacto en todos, pues muchos de nosotros hemos presenciado las siguientes palabras.

“Buenas tardes señores y señoras. Perdonen las molestias que puedo ocasionarles al interrumpir su viaje, pero me veo en la necesidad de hacerlo debido a la circunstancia por las que estoy pasando. Llevo 2 años en paro, mi mujer tampoco trabaja y las prestaciones sociales no alcanzan para mantener a mis hijos y dentro de poco me quitarán mi casa y probablemente, a mis hijos...”

Este es parte de uno de los discursos que hemos oído en un viaje en tren hacia nuestro empleo, nuestra universidad o cualquier lugar donde tengamos un papel en ese momento. Ya sea la familia, los amigos o nuestra pareja, sabemos que estarán esperándonos ahí y con la “tranquilidad” de que no tendremos que decirles la cantidad de dinero que hemos podido recoger ni cuanta comida hemos conseguido al llegar.

Estas palabras suenan de un hombre ligeramente encorvado, con voz rasgada y con los ojos empañados de tristeza. No nos mira o lo hace pero sin hacerlo, como va a poder mirarnos, me cuesta imaginar lo duro que debe ser vivir una situación así. Esa voz rasgada y titubeante que intenta sostenerse para no caer, esa mirada profunda de dolor y vergüenza que escapa de las lágrimas y las reprime con ardor.

Esto no es un poema, esto no es la descripción de una historia extraordinaria, esto es la vida real. Y con real me refiero a tan cercana que podemos percibirla, verla, tocarla y olerla como si fuera nuestra, pues no es muy lejana la posibilidad de que suceda de un día al otro lo inimaginable para nuestra conciencia.

La crisis laboral ha dejado a millones de parados en situación de precariedad, esto junto al número de desahucios que se han producido durante la crisis (598.747 procesos de ejecución hipotecaria (Muñoz, 2015), hasta junio de 2015) deja un panorama muy duro y complicado de resolver con inmediatez. Esta situación ha volcado a los servicios sociales y profesionales del ámbito social a trabajar codo con codo para ayudar a las familias ya sea en la búsqueda de



empleo, búsqueda de ayudas económicas, alimentos o posibilidades de aliviar¹ en algún sentido y propósito, su día a día.

Lo que quiero abordar aquí es la relación de ayuda en esta problemática añadiéndole un toque de visión humanista y centrada en la persona.

La relación de ayuda centrada en la persona

Para empezar, tomamos como referencias tres concepciones de la relación de ayuda la definimos como:

- “*Aquella relación en la que uno de los participantes intenta hacer surgir de una o de ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de éstos*” (Rogers, 1986:46)
- “*Es la relación en la que los cambios conductuales pueden tener su origen en 1º la exploración y comprensión por parte del ayudado de sus sentimientos, pensamientos y acciones, o en 2º la comprensión por parte del ayudado de las variables ambientales y sistémicas que intervienen en sus dificultades y su decisión de cambiarlas. Destaca la utilización de estrategias cognitivas, afectivas y conductuales según la necesidad de la persona y sus circunstancias*” (Okun, 2001:159)
- “*Es un proceso interactivo en el que, rescatando el principio de autonomía de la persona, se ayuda a esta a tomar las decisiones que considere más adecuada para ella en función de sus valores e interés. No es hacer algo por él, sino con él*” (Arranz, Barbero, Bayés, 2003:84)

Bermejo (2010:15) cita a Brusco (1993) quien explica los estilos de relación de ayuda de la siguiente manera:

Tabla 1: Estilos de relación de ayuda. (Extraído de Bermejo, 1998:17)

<i>Centrados en el problema</i>	<i>Centrados en la persona</i>
<u>Estilo autoritario</u>	<u>Estilo paternalistas</u>
<i>La persona que ejerce de ayudante se centra en el problema y en la resolución del mismo de forma directiva.</i>	<i>En este estilo el ayudante se centra en la persona pero de forma directiva, asume la responsabilidad de la situación de la que vive el ayudado.</i>
<u>Estilo democrático-cooperativo</u>	<u>Estilo empático-participativo</u>
<i>El ayudante sigue centrándose en el problema pero esta vez le ofrece la oportunidad al ayudado de participar en la búsqueda de soluciones.</i>	<i>En este caso el ayudante se centra en la persona y sus intervenciones se inspiran en la actitud facilitadora. No solo se preocupa por como vive la situación el ayudado sino que intenta facilitar el aprendizaje del mismo de la situación.</i>

¹ Aliviar: Calmar el dolor y sufrimiento de su situación.



En una situación tan vulnerable como la que pueden estar viviendo estas personas, donde el sufrimiento es de tamaño inmenso y donde podemos ver una de las situaciones más delicada en las que uno puede encontrarse, somos testigos de que el profesional en el que cae en sus manos estos casos siente una gran responsabilidad encima.

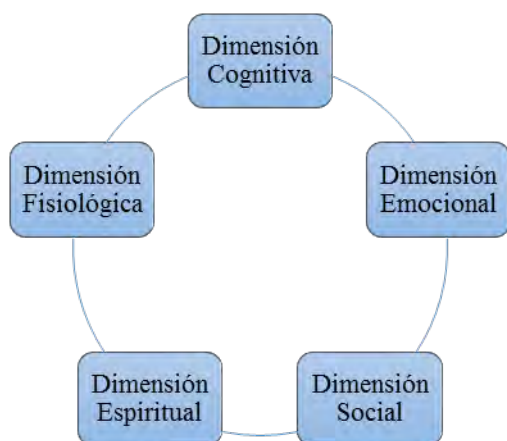
¿Cómo intervenir en estas situaciones de gran dolor y sufrimiento? ¿Cuál es el papel del profesional que los acompaña? ¿Cuál es la intervención ecléctica que pueda ayudar a estas personas? ¿Cuáles son los límites del profesional?

No sería de extrañar que a estas alturas de la lectura algunas dudas rondaran por la cabeza del lector: ¿Qué es más importante el dolor ² o el hambre? ¿Hay tiempo para “filosofar” sobre un método de relación de ayuda en la intervención en una situación tan dramática? ¿Cómo puede influenciar esta visión humanista en la intervención social?

Es importante tener en cuenta que en una situación de crisis cualquier ayuda importa y es significativa siempre y cuando pueda contribuir a aliviar la situación de sufrimiento y precariedad que puede estar viviendo.

En la relación de ayuda llegamos a la persona a través de una visión holística y lo más completa posible para poder tener la posibilidad de estando atentos, no perdernos nada de ella, de poder comprender y empatizar en esa situación de vulnerabilidad. Bermejo (2010: 17) referente a esto, habla de las dimensiones de la persona como la representación holística de la misma y la posibilidad de ver cada parte de ella por separado y unidas en un compendio, a mi parecer, bastante completo.

Tabla 2: Dimensiones de la persona. (Bermejo, 2010)



2 Por dolor entendemos el sufrimiento psicológico y emocional que afecta a todas las dimensiones de la persona.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Su modo de pensar, de percibir y comprenderse tanto a sí mismo como su alrededor (*Cognitiva*); su manera de sentir, como vive las emociones, como las expresa y como las percibe (*Emocional*); sus herramientas para socializarse, sus grupos de apoyo y personas de referencia (*Social*); los valores y principios de la persona y sus creencias íntimas en lo espiritual (*Espiritual*); y su manera de expresar con el cuerpo la situación de sufrimiento (*Fisiológica*).

No pretende ser una intervención ecléctica, pues no creo que haya una intervención que pueda ayudar y atender a todas las personas en todas las situaciones que puedan darse. La relación de ayuda es una intervención que conlleva un proceso terapéutico, una acción terapéutica para provocar el alivio del sufrimiento y la superación de la adversidad, el problema o el conflicto.

294

¿Cuál podría ser el enfoque de la relación de ayuda humanista en estos casos en particular?

Para abordar el enfoque de relación de ayuda, empezamos por recordar y definir una capacidad latente en todo ser humano: La resiliencia *“es el proceso o la capacidad para alcanzar una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazadoras. La resiliencia equivale a la invulnerabilidad, la resistencia al estrés y la adversidad”* (Gamerzy, 1993, citado por Alabareti, 2014:22).

En mi trabajo de investigación sobre la resiliencia (Alabareti, 2014:12), también cito y reuno las tres características que aborda Cyrulnik (2002) para distinguir un problema común a una adversidad:

- *“Se considera adversidad solamente aquello que el sujeto percibe como tal. Es a partir de ahí cuando puede aceptarse el inicio de un proceso de resiliencia.*
- *El nivel de efectividad que logra el sujeto al superar la adversidad que percibe, debe estar libre de manifestaciones de disfuncionalidad, desajuste emocional o físico, equivalente a lo que dentro de su cultura se considera normal o satisfactorio.*
- *Debe existir la posibilidad de identificar los procesos de interacción dinámica entre los aspectos familiares, fisiológicos, afectivos, sociales, económicos, culturales y de historia de vida que influyen en que la persona logre de forma consciente y progresiva un adecuado nivel de desarrollo.”*

Para hablar de los elementos de la resiliencia y a partir de ahí trabajar la relación de ayuda cito a Greco, Morelato e Ison (2007),³ quienes proponen la siguiente división de elementos:

3 Quienes a la vez hacen una aportación a la investigación de Cyrulnik (2003) y Rutter(1992 y 1995)



Tabla 3: Elementos de la Resiliencia. Extraído de Greco, Morelato e Ison (2007)

Resiliencia		
<u>Factores Internos</u>	<i>Son aspectos biológicos y psicológicos en interacción mutua en el propio individuo</i>	<i>Biológicos: Maduración/ temperamento/ genética</i> <i>Psicológicos: Apego/ Autoconcepto/ Capacidad cognitivas y afectivas</i>
<u>Factores Externos</u>	<i>Son las características relacionadas con el contexto familiar y social</i>	<i>Características sociofamiliares</i> <i>Características del entorno laboral</i> <i>Características zona residencial</i> <i>Características circunstanciales</i>

Remitiéndonos a mi aportación. La relación de ayuda es un proceso de acompañamiento donde el acompañante facilita al acompañado el apoyo necesario para conocerse a si mismo, entenderse y utilizar sus recursos propios. A su vez es mediador entre el ayudado y los recursos externos con un carácter de acompañante y orientador.

La adversidad, en este caso caracterizada por la situación crítica laboral junto con la situación de desahucios, se puede definir como una circunstancia en la que se abre un proceso de resiliencia donde intervienen factores externos e internos. En la tabla siguiente expongo el comienzo de esta explicación donde tengo en cuenta solo algunos de los factores que pueden formar parte del enfrentamiento de esta adversidad.

Tabla 4: Factores de la adversidad. Elaboración propia.

Resiliencia	
Adversidad	
Factores externos (Centrado en el problema)	Factores internos (Centrado en la persona)
Características Familiares	Las dimensiones de la persona
Características del entorno	Sus recursos propios
Recursos sociales	Capacidad y habilidades
Nivel de conflicto socioeconómico	El cambio
Límites	Límites

En cuanto al estilo de relación de ayuda puedo decir que todo profesional tiene un estilo de ayuda ya adquirido ya sea por formación, experiencia y trayectoria vital. Aún así el entrenamiento de las habilidades competente en cada estilo depende de nosotros, pues hay veces que hay que ser más directivos para impulsar a una persona con un gran deterioro, otras ser menos directivos para favorecer la autoestima y la introspección y así también

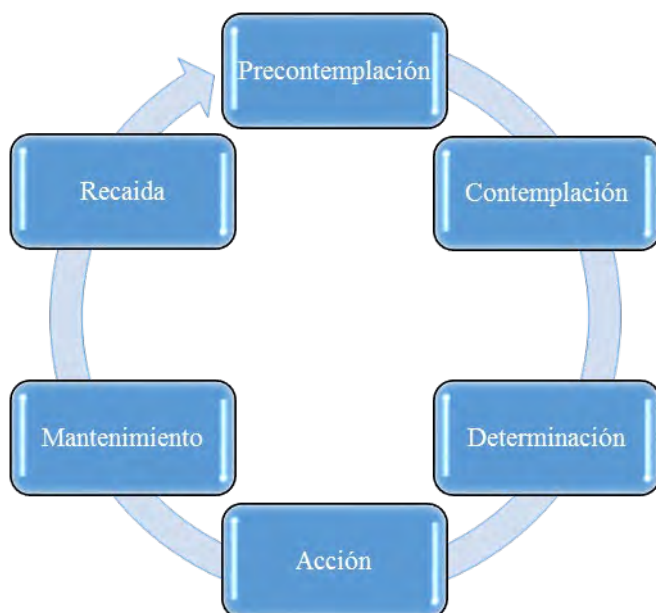


encontramos casos en los que ser más democráticos o más facilitadores podría ayudar más a la persona. No obstante cabe la distinción entre tener la centralidad en la persona o en el problema.

En este caso de tanta vulnerabilidad creo que es conveniente la flexibilidad del profesional para moverse entre los cuatro estilos de relación de ayuda y capacidad para discernir si está centrado en la persona o en el problema, así como sus ventajas e inconveniente de que adopte una postura u otra frente a las circunstancias que rodean la problemática y que pueden desempeñar un conflicto. El orden de prioridades para atajar con un enfoque u otro, dependerá del caso y de la percepción del profesional.

Dentro de este proceso una de las mayores prioridades es conseguir que la situación por la que viene una persona empiece a cambiar.

El cambio según Prochaska y DiClemente (1983) es un proceso formado por cinco etapas por el cual pasa toda persona.



Las cinco etapas del cambio por las que pasa una persona pueden estar potenciada si se adoptan unas condiciones facilitadoras del cambio, como propone Martínez (2006). Estas condiciones facilitadores del cambio son:

- La creación de un vínculo
 - Relación terapéutica + Influencia + Comprensión + Expectativa

- Las actitudes vinculantes ⁴
 - Empatía + Aceptación incondicional + Autenticidad (Rogers, 1986)
 - Concreción + Confrontación + Inmediatez + Autorrevelación (Carkhuff, 1969)
- La motivación hacia el cambio.
 - Dudas + Conciencia de cambio + Expectativas

Sin embargo, también hay que tener en cuenta que el profesional es una persona también, y no solo a nivel de intervención es considerable tenerlo en cuenta sino a nivel personal. Es decir, el profesional es una persona que tiene que trabajar sobre si mismo e ir creciendo y cambiando junto a su propio proceso de crecimiento y al de otros al ser de carácter mutuo en la ayuda.

Diversos autores entre los que se destacan (Carkhuff, 1969; Rogers, 1986: y otros) dedican parte de su investigación a estudiar estas características del profesional que ejerce la relación de ayuda. Entre las diferentes características que detallan dichos autores se encuentran:

- La consideración positiva de la persona. La concepción de la persona con absoluta confianza y respeto como optimismo porque salga a delante.
- El autoconocimiento del profesional para evitar influir negativamente en el ayudado. El hombre percibe un material complejo, incompleto o ambiguo en función de la estructura de su personalidad y la herramienta principal del profesional es su personalidad. El autoconocimiento que se le pide al profesional no solo es a nivel intelectual sino también a nivel vital y experiencial, pues el trabajo que lleva a cabo con el ayudado ocurre siendo una vivencia totalmente diferente y única de la otra persona en la que la empatía terapéutica juega un papel importante.
- La autoaceptación es otro de las características más importantes. El profesional debe madurar y aceptarse de forma realista conociendo sus capacidad, recursos y carencias personales.
- La disposición interior. La disponibilidad del profesional para preocuparse y centrar su atención en la persona, dejando al margen sus preocupaciones personales.

⁴ Extraído de Giordani, 1997.



Los límites de los profesionales de la relación de ayuda están formados por diferentes elementos ya sean externos o internos. Resumo en un esquema algunos elementos que a mi parecer forman parte de estas limitaciones que puede encontrarse un profesional.



Conclusión

Para concluir en este artículo retomo el testimonio que recogí al principio y que continúa de la siguiente manera:

“Con todo esto quiero decir que si se encuentran en disposición de ayudarme y no les importa, les agradecería con mucho cariño ese detalle. Confío en que ustedes comprendan mi situación y que me disculpen por hacerles pasar este mal rato. Gracias por escucharme y perdón por las molestias”

Con estas palabras concluyo destacando que esas personas saben que no todo el mundo puede ayudarlas, ni tiene los recursos, ni las capacidades para hacerlo. Los profesionales que trabajamos codo con codo para apoyar a estas personas frente a esta terrible adversidad tenemos la posibilidad de acompañarles en un momento vulnerable apoyándolos y creyendo en ellos.

Una visión más sobre el problema, una visión más sobre la propia persona que pretende acercarnos más a un modelo de trabajo humanista donde la empatía es la clave de nuestra implicación por realizar nuestra labor de la manera más profesional posible y humana también.

Conociendo nuestras herramientas y limitaciones tenemos la oportunidad de seguir creciendo y enriqueciéndonos tanto laboral como humanamente posible en la relación de ayuda sabiendo que este proceso es una etapa de cambio y crecimiento para todos los involucrados.

Frente a las cuestiones que se planteaban para esta temática ¿Qué puede aportar la educación social a este escenario donde la dificultad de la inserción sociolaboral deviene un componente de exclusión y segregación?

Y siguiendo el proceso del artículo para concluir, los Educadores y Educadoras Sociales podemos prestar el apoyo estableciendo una relación de ayuda sana y acompañando de la manera más humanamente posible y auténtica en la vulnerabilidad y el sufrimiento de estas personas.

Utilizar la empatía y la visión holística tanto de la persona como de la problemática para poder “manejarnos” y utilizar y expresar los recursos que tengamos mejorando las estrategias de afrontamiento tanto nuestras como del colectivo que ayudamos.

Bibliografía

- Albareda, G. (2014). *La resiliencia: Un proceso de unificación (No publicado)*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Arranz, P.; Barbero, J.; Bayés, R. (2003). *Intervención emocional en cuidados paliativos. Modelos y protocolos*. Barcelona: Ariel.
- Bermejo, J. C. (2010). *Apuntes de Relación de Ayuda*. Madrid: Salterrae.
- Brusco, A. (1993). *Relazione pastorale do aiuto. Caminare insieme*. Torino: Camilliane.
- Carkhuff, R. (1969). *Helping and Human Relations*. New York.
- Cyrulnik. (2002). Resiliencia: sus valores psicológicos y socioculturales. En Colmenares, *Resiliencia: responsabilidad del sujeto y esperanza social*. RAFUE.
- Cyrulnik. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- Gamerzy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*. Nº 56. Pág. 127-136,
- Córdova-Alcaráz, A.; Andrade, P.; Rodríguez-Kuri, S. (2005). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de las drogas. *Revista intercontinental de psicología y educación*. Nº7, Pág. 101-122
- Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouwe, S.A.
- Greco, C.; Morelato, G; Ison, M.. (2007). Emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate 7: Psicología, cultura y sociedad* (en línea: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf>)
- Kinget, C. R. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.



- Martinez, A. (2006). *Motivación e intervención social*. Maliaño: Sal Terrae.
- Muñoz, A. (23 de Junio de 2015). 100.000 familias perdieron si viviendo habitual en los dos últimos años. *El Mundo*, pág. 1.
- Okun, B. (2001). *Ayudar de forma efectiva. Counselling. Técnicas de terapia y entrevista*. Barcelona: Paidós.
- Prochaska, J.O. y DiClemente, C.C. (1983). Stages and precesses of self-change of smoking: Towards an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, N° 51, 390-395.
- RAE. (2016). *Rae.es*. Recuperado el 17 de Marzo de 2016, de <http://dle.rae.es/?id=UELp1NP>
- Rogers, C. (1966). *Client-centered therapy*. New York: American Handbook of Psychiatry, vol III, Basic Book.
- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rutter. (1992). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. N° 14, 8, 626-631.
- Rutter. (1995). Resiliencia: algunas consideraciones sobre su concepto. *Journal Contemporary Pediatrics*, N° 3, 25-38.

Para contactar

Gino Albareti Tarantino, Educador Social y Counsellor. ginoalf@hotmail.com. Tel. 618277667



ANÁLISIS DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

301

Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E., *Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social. Universidad de Lleida*

Resumen

Los conflictos y la violencia son indudablemente un fenómeno presente en nuestra sociedad, así como en nuestros centros escolares. No obstante, no existe un registro claro entre los profesionales para la clasificación de éstos en las escuelas de educación primaria, así como la reacción que provocan en otros estudiantes y profesores, lo cual puede hacer difícil su solución. Este estudio pretende evidenciar y analizar los conflictos entre iguales que se dan en el recreo de las escuelas de educación primaria (6-12 años) mediante una observación sistemática en una muestra de 2.529 alumnos. La información recogida ha permitido ver que de los 746 conflictos detectados, se encuentran diferencias significativas en los diferentes tipos de conflicto (verbal, físico, exclusión social y abuso sexual) y en función del curso y sexo de los protagonistas. En general, lo más destacable es que los conflictos entre niños, mostrarían una mayor tendencia a ser clasificados dentro de la tipología de la agresión física y los conflictos entre niñas se podrían catalogar en la categoría de exclusión social. Finalmente se recogen y describen las intervenciones que realizan los docentes durante dichos conflictos y se sugieren diferentes recursos para la intervención.

Palabras clave: Educación Primaria, Conflictos, Registro de Observación, Patio, Intervención maestros.

Fecha de recepción: 10/04/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016



Introducción

Es evidente que existen conflictos y violencia en las escuelas, tal y como en la sociedad en general. Durante las últimas décadas ha aumentado el interés por estudiar este tipo de interacciones sociales en los niños (por ejemplo, Rubin, Bukowski, y Parker, 2006; Laursen, Finkelstein y Betts, 2001; Tresgallo, 2011). Los estudios demuestran que los conflictos se dan mayoritariamente en el tiempo de recreo de los centros escolares, debido a que se trata de un ambiente más libre de interacción y relación con iguales y que resulta más complejo controlar todas las zonas y espacios del mismo espacio de recreo (Félix, Godoy, Martínez, 2008; Olweus, 1991; 1994; Rivers y Smith, 1994).

Son muchas las investigaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, entorno a los conflictos y la violencia en edad escolar (Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004; García-López y Martínez-Céspedes, 2001; Hernández-de Frutos y Casares, 2002; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchan, 1997; Ramírez y Justicia, 2006; Serrano e Ibarrola, 2005; Smith, Madsen y Moody, 1999; entre muchos otros). Destacar que no existe un consenso en la clasificación de los conflictos, cada autor se centra en un aspecto del concepto, no siendo necesariamente contradictorios. Por ejemplo, Viñas (2007) clasifica los conflictos según sus causas y estos pueden ser de relación, de rendimiento, de poder o de identidad. Sierralta (1999) propone una taxonomía según el nivel en el que se presenta el conflicto y el número de personas implicadas siendo intrapersonal, interpersonal, intragrupal o intergrupala.

En nuestro estudio nos hemos basado en la clasificación propuesta en el informe del Defensor del Pueblo (2006) y Martín, Rodríguez y Marchesi (2003), a partir de las cuales podemos distinguir diferentes formas de conflicto:

- Agresión verbal: Insultar y reírse del otro, hablar mal del otro.
- Agresión física: Agresión directa (pegar...) y agresión indirecta (robar, romper, esconder cosas...).
- Exclusión social: aislamiento, rechazo, ignorar, no dejar participar y chantaje.
- Acoso sexual (verbal o físico).

De acuerdo con la literatura anterior, las variables más influyentes en situaciones de conflicto son sexo y edad (Ostrov y Crick, 2007; Murray-Cierre y Ostrov, 2009). Varios estudios



destacan que la mayor incidencia de conflictos tiene lugar entre las edades de 9 a 14 años de edad, cuando la coacción es a menudo la estrategia más utilizada para resolver conflictos (Laursen et al, 2001;. Pelegrini y Long, 2002). Sin embargo, los niños más pequeños viven más conflictos durante el patio de recreo debido a su inmadurez y tienden a presentar comportamientos más agresivos durante las situaciones de conflicto (Sidorowicz y Cabello, 2009). En cuanto a sexo, los estudios muestran que los niños presentan un mayor número de agresiones físicas mientras que las niñas tienden a presentar agresiones de tipo relacional. (Murray-Cierre y Ostrov, 2009; Toldos, 2005).

En esta misma dirección, la reacción de los padres a los conflictos se ha estudiado relativamente poco. Estudios anteriores, sin embargo, señalan que las reacciones son diferentes entre niños y niñas, aunque ambos muestran una tendencia hacia la agresión en un primer momento (Hay, Nash, Caplan, Ishikawa y Vespo, 2011).

En cuanto a la variable sexo, se evidencia que los conflictos son un fenómeno mayoritariamente masculino. Si la analizamos, se puede afirmar que en los chicos es mucho más frecuente recurrir a las agresiones físicas y amenazas, es decir, al maltrato directo como forma de intimidación. En las chicas, son más frecuentes los rumores y el aislamiento social o el maltrato indirecto (Benítez y Justicia, 2006; Toldos, 2005).

Una vez analizados los conflictos que hay en el patio es conveniente centrarnos en la gestión de los mismos por parte de los profesores. En general, se puede afirmar que los maestros detectan e intervienen poco en los conflictos que ocurren durante el recreo, así mismo no se sienten preparados para afrontarlos (Byrne, 1994; Craig y Pepler, 1996; Escámez, 2001; Rigby, 1996; Van der Meulen *et al.*, 2003). En concreto, Escámez (2001) puso de manifiesto que el 57% de los docentes no se sentían preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se sentían desmotivados ante este asunto, mientras que un 7% manifestaba su deseo de abandonar la docencia, si pudieran, y un 10% afirmaba que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad.

Los docentes intervienen en mayor porcentaje cuando suceden ciertas situaciones como pegar, robar cosas e intimidaciones, en casos más graves como chantaje, amenazas con armas y exclusión social, los maestros se ven desbordados (Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, 2003).



Algunos autores evidencian que cuando se ignoran las conductas abusivas, los alumnos sienten que no pueden contar con la protección del maestro y, a su vez, perciben que éste acepta la intimidación (Bauman y Del Rio, 2006; Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005). En este sentido queda clara la importancia de la actitud de los maestros delante de los conflictos.

En concreto, el objetivo de este artículo es describir los tipos de conflictos que se dan en el patio de las escuelas de primaria en función de la edad y el sexo. Así como el tipo de intervención que hacen los maestros delante de estos conflictos.

Método

En esta investigación se ha utilizado un diseño no experimental descriptivo, a partir de un registro de observación sistemática, es decir, se han observado los conflictos tal y como se han dado en su contexto natural, para después poder cuantificarlos y analizarlos.

La observación se ha llevado a cabo por investigadores entrenados para ello, atendiendo a dos consignas: anotaban los conflictos que veían en primera persona y aquellos que los propios alumnos les explicaban.

La muestra estuvo formada por 2.529 alumnos y alumnas de Educación Primaria, pertenecientes a 44 escuelas ubicadas en zonas urbanas de la provincia de Lleida. De ellos 1.548 son varones (61,21%) y 981 mujeres (38,79%). Si tenemos en cuenta el curso académico, quedarían distribuidos tal como sigue: 984 son alumnos de ciclo inicial (38,91%), 853 de ciclo medio (33,73%) y 692 de ciclo superior (27,36%).

El resultado de la observación ha sido de 746 conflictos, en los cuales han intervenido alumnos de los tres ciclos y de ambos sexos.

Para llevar a cabo la observación de las conductas conflictivas se ha utilizado un registro anecdótico de las conductas conflictivas en el patio. El registro anecdótico consta de tres dimensiones entre las que se encuentran los datos identificativos, la descripción del conflicto y de la intervención que ha hecho el maestro responsable del tiempo de recreo.

Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el registro, el resultado del Alfa de Cronbach es de 0,81, el cual se consideró satisfactorio y aceptable dentro de los parámetros métricos.



Las observaciones se realizaron durante el mes de marzo de 2015 en 44 escuelas por alumnos de 3r curso del Grado de Primaria de la Universidad de Lleida, que participaron de forma voluntaria. Se les explicó los objetivos de la investigación y las instrucciones para la observación, que fueron las siguientes: Deben describir las situaciones conflictivas entre los alumnos que se den durante los 30 minutos del recreo, siguiendo los apartados del registro, independientemente de si los maestros intervienen o no para solucionarlos.

Una vez registrados, se categorizaron en función de cuatro categorías: agresión verbal, agresión física, exclusión social e infringir las normas de la escuela. Cabe destacar, cómo parece evidente, que no se observó ningún caso de agresión sexual.

Resultados

Registro conflictos

Tal y como recoge la siguiente tabla, se puede observar que en total fueron 746 los conflictos registrados. Si analizamos la frecuencia de los conflictos podemos afirmar que se dan casi 17 conflictos por escuela (16,95) durante los 4 días, lo que supone una frecuencia media de 4,25 conflictos por día en cada una de las escuelas.

TABLA 1. Frecuencias de los conflictos en función del curso y el sexo (Elaboración propia).

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Ciclo Inicial	249	33,4
Ciclo Medio	224	30,0
Ciclo Superior	143	19,2
Mixto	130	17,4
<i>Total</i>	<i>746</i>	<i>100,0</i>
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Niño	325	43,6
Niña	185	24,8
Mixto	236	31,6
<i>Total</i>	<i>746</i>	<i>100,0</i>

Si analizamos la variable curso, se puede constatar que es en ciclo inicial (6-8 años) donde se dan más conflictos y, en concreto, entre los alumnos de la misma edad. Seguido de ciclo medio (8-10 años) y por último encontramos los conflictos de ciclo superior que suponen el 19,2%. Se puede afirmar que los conflictos se dan mayoritariamente entre alumnos de las mismas edades, pues los conflictos mixtos, es decir, en los cuales intervienen alumnos de diferentes ciclos, sólo suponen un 17,4% del total.

Atendiendo la variable sexo, se observa como el porcentaje más elevado (43,6%) corresponde a los alumnos de sexo masculino, seguido de los conflictos mixtos, es decir, aquellos en los que intervienen niños y niñas (31,6%) y finalmente, el 24, 8% son conflictos donde intervienen solo niñas.

A partir de los resultados extraídos de la prueba Chi-cuadrado, y tal como se recoge en la siguiente tabla:

TABLA 2. Chi-cuadrado para los diferentes conflictos en función del curso y el sexo (Elaboración propia).

Ciclo	Tipo de conflicto		Sexo			Total	Sig. bilateral
			Niño	Niña	Mixto		
Ciclo Inicial	Verbal	R. corregidos	35	12	11	58	.000
			2,5	-,8	-2,0		
	Física	R. corregidos	54	12	36	102	
			1,9	-3,9	1,6		
	Exclusión social	R. corregidos	25	37	19	81	
			-3,3	5,4	-1,5		
Normas	R. corregidos	0	0	8	8		
		-2,6	-1,6	4,4			
Recuento			114	61	74	249	
Ciclo Medio	Verbal	R. corregidos	31	20	15	66	.022
			,5	-,3	-,3		
	Física	R. corregidos	37	11	16	64	
			2,6	-3,0	,2		
	Exclusión social	R. corregidos	29	39	21	89	
			-2,8	3,2	-,1		
Normas	R. corregidos	2	1	2	5		
		-,2	-,6	,8			
Recuento			99	71	54	224	
Ciclo Superior	Verbal	R. corregidos	17	14	19	50	.120
			-,9	,6	,4		
	Física	R. corregidos	27	11	13	51	
			2,5	-,7	-1,9		
	Exclusión social	R. corregidos	12	10	19	41	
			-1,5	-,1	1,7		
Normas	R. corregidos	0	1	0	1		
		-,8	1,7	-,7			
Recuento			56	36	51	143	
Mixto	Verbal	R. corregidos	13	4	15	32	.114
			-,3	-,1	,4		
	Física	R. corregidos	22	1	21	44	
			1,1	-2,6	,6		
	Exclusión social	R. corregidos	21	12	20	53	
			-,7	2,7	-1,2		
Normas	R. corregidos	0	0	1	1		
		-,9	-,4	1,1			
Recuento			56	17	57	130	
Total	Verbal	R. corregidos	96	50	60	206	.000
			1,0	-,2	-,9		
	Física	R. corregidos	140	35	86	261	
			4,1	-5,3	,6		

	Exclusión social	R. corregidos	87	98	79	264
			-4,3	5,8	-,7	
	Normas	R. corregidos	2	2	11	15
			-2,4	-1,0	3,5	
Total		Recuento	325	185	236	746

Podemos afirmar que en general encontramos diferencias significativas a nivel estadístico ($p < 0.001$) y lo más destacable es que los conflictos entre niños, serían agresión física y los conflictos entre niñas se clasificarían en la categoría de exclusión social. A continuación se comentan los resultados por ciclos.

Ciclo Inicial:

Encontramos diferencias significativa en función del sexo ($p < 0.001$). En los conflictos donde intervienen sólo niñas, predominan los de la categoría exclusión social, en concreto el aislamiento.

En los conflictos donde interviene sólo niños, predomina la agresión verbal, (básicamente el insulto) y la agresión directa, en concreto pegar (Xie, Cairns, Cairns, 2002; Underwood, 2003).

Cuando los conflictos son mixtos, están más relacionados con el hecho de infringir las normas de la escuela.

Ciclo Medio:

Encontramos diferencias significativas en función del sexo ($p = 0.022$). En los conflictos en los cuales intervienen únicamente niños predomina la agresión física. En los que únicamente intervienen niñas, la exclusión social y no hay diferencias significativas en los conflictos mixtos.

Ciclo Superior:

No podemos afirmar que haya diferencias significativas pero sí que en los niños de ciclo superior predominan los conflictos de agresión física directa, en cambio, en las niñas predominan los sociales (aislar y rechazar). En los mixtos los conflictos se dan cuando infringen las normas del centro.

Intervención maestros:



Por lo que refiere a las intervenciones de los maestros, los resultados muestran que en la mayoría de los casos, con un 19,3% de frecuencia, los maestros piden explicaciones a sus alumnos sobre los sucesos sin ir más allá. La siguiente reacción más común es castigarlos en un 16,2% de los casos. En porcentajes parecidos aparecen las intervenciones de “*dar explicaciones, razonar y a posteriori se da un consejo, se proponen soluciones o se les pide que se disculpen*” (14,6%) y la reacción de no intervenir (13,9%). En porcentajes inferiores, y no tan significativos, se les tranquiliza (8,2%), se les proponen soluciones y se les hace pedir disculpas (6,8%), se les piden explicaciones, razonamientos y se los tranquiliza (6,3%), en un 5,6% solucionan el conflicto entre los alumnos, en un porcentaje menor (4,8%) se les amenaza y se les da órdenes, y en porcentajes muy poco significativos se les hace razonar y se les castiga (2%), se les hace razonar y pensar soluciones a la par que pedir disculpas y castigar (1,7%), y por último, en un porcentaje muy reducido (0,5%) interviene el alumno-mediador.

TABLA 3. *Intervención docente ante los conflictos (Elaboración propia).*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No se interviene	104	13,9	13,9	13,9
Lo solucionan entre los alumnos	42	5,6	5,6	19,5
Interviene el niño-mediador	4	,5	,5	20,1
Se hace explicar/razonar y se da un consejo, se proponen soluciones o se piden disculpas	109	14,6	14,6	34,7
Se hace explicar/razonar y se les castiga	15	2,0	2,0	36,7
Se hace explicar/razonar y se les tranquiliza	47	6,3	6,3	43,0
Se hace explicar/razonar y no se hace nada más	144	19,3	19,3	62,2
Se proponen soluciones: se les hace pedir disculpas	51	6,8	6,8	69,1
Se les castiga	121	16,2	16,2	85,3
Se les tranquiliza	61	8,2	8,2	93,4
Razonar + Solución + Disculpas + Castigo	13	1,7	1,7	95,2
Amenazar / Dar ordenes	36	4,8	4,8	100,0
Total	474	100,0	100,0	

Discusión

Registro conflictos

En general podemos afirmar que la agresión física y verbal son las que más abundan y esto coincide con la mayoría de estudios (Artavia, 2012; Félix, Godoy y Martínez, 2008) que afirman que existe un alto nivel de empleo de violencia tanto física como verbal, siendo las manifestaciones más comunes las peleas, golpes así como el uso de un lenguaje ofensivo.

Es destacable el hecho de que la participación de los varones en los conflictos sea considerablemente superior a la de las niñas, siendo la agresión física la fórmula más frecuente en los conflictos entre niños y la exclusión social entre las niñas.

En esta investigación encontramos que el mayor número de conflictos se dan entre el alumnado de ciclo inicial, pero somos conscientes que el tipo de metodología utilizada, la observación sistemática, puede ser que no favorezca que podamos observar los conflictos en ciclo superior debido a que la gran mayoría solucionan los conflictos entre ellos y en el caso de las niñas resultan más difíciles de observar.

Intervención maestros

Si analizamos la intervención de los maestros observamos que el porcentaje de intervenciones en el que se proponen soluciones constructivas a los conflictos es inferior a un 30% de los casos (27,7%). El porcentaje en que los maestros no intervienen (13,9%) es bastante elevado pero inferior al porcentaje de veces que directamente se les castiga (16,2%). No es el objetivo de este estudio pero no podemos obviar la necesidad de reflexionar sobre la reacción de los maestros delante dichos conflictos, puesto que los maestros son el vehículo educativo en los centros escolares.

Deberíamos replantearnos la importancia de la formación de los maestros en resolución de conflictos, comunicación asertiva o bien en Educación Emocional, puesto que esta ya engloba dichas competencias.

Conclusiones

Olweus, en 1993, adelantaba que los conflictos comportan consecuencias negativas para aquellos que los padecen. Más recientemente Perren y Alsaker (2006), afirman que las consecuencias del maltrato entre iguales a corto, medio y largo plazo pueden ser debidos a la



falta de autoestima, reducción de la confianza, aislamiento y/o rechazo social, absentismo escolar, disminución del rendimiento académico, problemas psicosomáticos, ansiedad, disfunción social, depresión, tendencias suicidas, etc. Mantener un buen clima de convivencia en el centro es requisito imprescindible para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar al alumno su bienestar (Monarca, Rapoport y Fernández González, 2012).

Aunque los docentes no son los únicos responsables de la resolución de conflictos/maltrato entre iguales (Van der Meulen *et al.*, 2003), surge la necesidad de su pertinente intervención y gestión para reducir las consecuencias negativas, sobretodo sobre las víctimas.

Por este motivo, los profesores son un elemento clave para reducir y resolver estos conflictos en las escuelas creando un clima positivo en ellas, diseñando un plan de convivencia consensuado con los tres estamentos: alumnado, familias y profesorado (Collell y Escudé, 2011), o incorporando alguna de las muchas propuestas científicas como por ejemplo, el videojuego Happy 8-12 para aprender el proceso de regulación emocional y la respuesta asertiva ante un conflicto interpersonal (Filella 2014); las asambleas propuestas para mejorar las relaciones en el recreo (Agramunt, Prats y Vidal, 2004); la mediación escolar (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012; Lederach, 1996; Molina, 2005); programas específicos como el del GROP (GROP, 2009), el de detección-prevención recomendado por Tuvilla (2004); técnicas de reducción de prejuicios y todo tipo de discriminación (Díaz-Aguado, 1999; Ortega y Mora-Merchan, 1997); el análisis de las relaciones del centro educativo como sistema (Viñas y Doménech, 2001) que nos conduce a examinar el clima relacional, educativo, de seguridad y de pertenencia de los colegios (Viñas y Doménech, 2001); “*la escolarización de las emociones*” (Goleman, 1996); numerosos informes como el de Vettenburg, incluido en el modelo de política global “*Whole Policy*”, que apuesta por una acción preventiva (Vettenburg, 1999); proyectos de innovación como Atlántida Educación y Cultura Democrática (Bolívar y Guarro, 2007) del que Moreno y Torrego (2001) proponen un enfoque de modelo integrado del relacional y el punitivo-sancionador, el modelo de GROP, etc.

Independientemente del método o programa, podemos concluir que las claves de la intervención son la intervención temprana, el aprendizaje cooperativo, educar el respeto a la diversidad, el desarrollo del pensamiento alternativo y educar las competencias emocionales,



siguiendo la fórmula de confianza + límites. Todo ello incidiría en la formación inicial de los futuros maestros.

Líneas futuras

Finalizado el estudio, se concluye que los conflictos se deben contemplar desde la perspectiva del aprendizaje, entendiéndolos como una oportunidad para mejorar la convivencia, crecer como personas y como una ayuda para establecer una conexión con los más pequeños actuando como mediadores para la resolución de los obstáculos desde un enfoque positivo (Martínez, 2015).

Hacen falta nuevos estudios para profundizar en la visión y vivencia de los docentes como pieza fundamental en la mayoría de intervenciones para así comparar con resultados que se desprenden en esta investigación y ampliar el conocimiento desde otras perspectivas.

También resultaría interesante analizar si hay diferencias entre la escuela rural y urbana y si el tamaño de la escuela también es un factor influyente. Aunque según Díaz-Agudo *et al.* (2004) y Olweus (1993), no se observan diferencias asociadas al tamaño de la escuela ni al de las aulas.

Bibliografía

- Agramunt, M., Prats, B. y Vidal, V. (2004). El patio, espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 28-30.
- Artavia, J.M. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-29.
- Bauman, S. y Del Rio, A. (2006). 'Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying'. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/461712>.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 151-170.
- Bolívar, A. y Guarro, A. G. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: WK Educación.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.



- Collell, J. y Escudé, C. (2011). Conductes d'exclusió i maltractament entre iguals al parvulari. *Àmbits de Psicopedagogia*, 32, 37-40.
- Craig, W.M. y Pepler, D.J. (1996). Naturalistic observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2):41-59. Doi: 10.1177/082957359801300205.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, Á., Van der Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Díaz-Aguado, M. J. (1999). Igualdad y Diversidad: De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5 (2) 115-140.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia (Vol. 1). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En S. Peiró, (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. y Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91. Doi: 10.1093/her/cyg100.
- Félix, V., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Información psicológica*, 94, 36-48.
- Filella, G. (2014). *Aprender a Convivir*. Mallorca: Barcanova.
- García-López, R. y Martínez-Céspedes, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Lullal.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24 (2), 207-217.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramon.
- Hay, D.F., Nash, A., Caplan, M., Ishikawa, F., y Vespo, J.E. (2011). The emergence of gender differences in physical aggression in the context of conflict between young peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 158-175. Doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02028.x.
- Hernández-de Frutos, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., and Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21, 423-449. Doi: 10.1006/drev.2000.0531.



- Lederach, J. P. (1996). *Remember and Change. Paper presented at the Peace and Reconciliation Conference*, Enniskillen.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17 (3), 213-223.
- Monarca, H., Rapoport, S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP*, 23 (3), 49-62.
- Monjas, M.I., Sureda, I. y García-Bacete, F.J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.
- Mora-Merchán, J.A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Trabajo de Investigación del Programa de doctorado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global'. En Domingo, J. (Ed.). *El asesoramiento a centros escolares* (pp. 290-308). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Munar, P. (2015). Autoestima y optimismo: un estudio en alumnos de educación primaria. *Revista de Educación Social*, 20, 1-21.
- Murray-Close, D., y Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80, 828-842. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01300.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- Ortega, R. (1998). *Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ostrov, J. M., y Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36, 22-43.
- Pelegrini, A. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominante, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280. Doi: 10.1348/026151002166442.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social Behaviour and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45-57. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x.



- Ramírez, S. y Justicia, F. J. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4 (9), 265-290.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20 (5), 359-368.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Eds.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Serrano, A. y Ibarrola, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Serie documentos, 9. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sidorowicz, K., Hair, E. C., Milot, A. (2009). Assessing Bullying: A Guide for Out-of-School Time Program Practitioners. *Child Trends*, Publication #2009-43.
- Sierralta, P. (1999). *Teoría de los conflictos*. Lima: Centro Internacional de Administración y Comercio-CIAC.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. y Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Towards a developmental analysis of risks of being bullied. Educational Research*, 41 (3), 267-285. Doi: 10.1080/0013188990410303.
- Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las conductas psicológicas defensivas en el primer ciclo de educación primaria. *REOP*, 22 (1), 28-37.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. *Consejería de Educación y Ciencia*, 6, 7-74.
- Underwood, M. K., (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S., y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62. Doi: 10.1174/02103700360536428.
- Vettenburg, N. (1999). *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties*. Strasbourg: Council of Europe.
- Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Viñas, J. y Doménech, J. (2001). El sistema relacional. En Gairín, J. y Darder, P. *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Ciss-Praxis Educación.
- Xie, X., Cairns, R.B., y Cairns, B.D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive behavior*, 28, 341-355. Doi: 10.1002/ab.80008.



EMOCIO'N-ART: UNA PROPOSTA EDUCATIVA PER PROMOURE LA RESILIÈNCIA DES DELS LENGUATGES ARTÍSTICS

315

Anna Mundet Bolós, Nuria Fuentes-Peláez i Crescencia Pastor, Universitat de Barcelona

Resum

El present article presenta una proposta educativa que promou la resiliència dels infants a través dels llenguatges artístics. Aquesta proposta neix per donar resposta a les demandes de les persones implicades a partir de l'elaboració d'una fase prèvia i diagnòstica. En el disseny d'aquesta proposta educativa hi han treballat, de manera conjunta, professionals i investigadors.

L'article està estructurat en diferents apartats. El primer d'ells explora les bases necessàries que acoten els elements del disseny del recurs educatiu. Aquestes bases es fonamenten en els elements detectats en la revisió teòrica triangulada amb les dades empíriques d'experiències prèvies al disseny. El segon apartat, fa referència a la presentació de la proposta dissenyada a partir de la descripció de la finalitat i els objectius que acoten el disseny; els continguts que s'aborden (l'autoestima i la visió d'un mateix com a factor de la resiliència: JO SÓC/ESTIC); l'estructura que pren com a proposta a través de 3 mòduls, 11 sessions i una seqüència didàctica basada en 3-4 activitats per cada sessió. En tercer lloc, l'article presenta les bases necessàries per implementar la proposta educativa en un context concret.

Paraules clau: Resiliència, Llenguatges artístics, disseny proposta educativa, Centre Obert, Infància en risc.

Data de recepció: 10/04/2016

Data d'acceptació: 27/06/2016



Introducció

Al llarg de la història de la humanitat, les facetes de l'art aplicat en els humans han estat diverses. De totes elles ens interessa emfatitzar amb aquelles facetes que han inspirat i generat un canvi en el desenvolupament integral de la persona. Piirto (2002) confirma les nostres afirmacions, afegint que, usar les arts com a mitjà d'expressió personal, és beneficiós pels humans en el seu creixement: escriure un poema, una cançó, pintar un quadre o construir una escultura és beneficiós en tant que permet explorar les emocions i els sentiments més íntims. Així doncs, es pot considerar que si una persona és capaç de connectar i identificar la seva vida emocional, estarà promovent el seu caràcter resilient que li permetrà afrontar les situacions adverses de la vida de manera positiva.

L'art es considera que permet atendre i connectar amb aquella part més íntima de les persones i servir com a vincle amb allò social (Mundet, Beltrán y Moreno, 2015). En aquest punt, permet que sentim i ens connectem amb el nostre ser, ja que crea espais on vivim i sentim qui som, posant en joc les nostres estratègies per relacionar-nos amb nosaltres mateixos i amb els altres (Lima, López i Rodríguez, 2004). L'art facilita la integració dels dos hemisferis cerebrals que permet que el nen faci, pensi i senti "en" el mateix moment i aquestes tres dimensions es consideren bàsiques per poder créixer de manera positiva.

Per altra banda, el concepte d'art està compost per diversos elements, per això, per poder definir-lo, ens remetem a algunes de les seves característiques que ens semblen significatives en l'àmbit de l'educació en general i l'educació social en particular:

- Té un caràcter universal, en el sentit que tothom és capaç d'expressar a través de l'art
- Permet una representació de la realitat a través dels ulls de "l'artista"
- Connecta fàcilment amb les emocions i la pròpia intimitat de l'ésser
- Permet expressar tot allò que no es pot dir amb paraules
- És comunicació i creativitat

Per tot el que s'ha comentat, l'art i els llenguatges artístics semblen ser una via eficaç d'expressió de sentiments, emocions, sensacions i vivències en els infants en general però, amb més èmfasi, amb aquells que poden haver estat oblidats, invisibilitzats, expulsats i poc escoltats com serien els infants en situacions de vulnerabilitat social (Cyrulnik, 2009), més



enllà de l'aprenentatge de tècniques i procediments (Gardner, 1994; Eisner, 1995, Arnheim, 1993; Lowenfeld, 1961).

En aquest article presentem una proposta educativa basada en els llenguatges artístics per promoure l'educació emocional dels infants, entenent que és una forma de promoure la resiliència. Partim de la base que l'art i el benestar emocional estan relacionats, considerant l'art com un mitjà eficaç per facilitar processos personals de millora amb un mateix (Chambon, 2009).

1. Les bases prèvies metodològiques

La proposta educativa que oferim en aquest article està basada en les demandes d'una realitat concreta a partir de la informació extreta d'una fase diagnòstica. En aquesta el que es va aconseguir va ser contrastar el coneixement teòric amb el coneixement pràctic i professional dels participants dels Centres Oberts de Catalunya. De resultes de la diagnosi realitzada es va posar en evidència la importància de considerar uns aspectes pràctics i uns aspectes de contingut. Pel que fa a les consideracions pràctiques es va emfatitzar que calia:

- Dissenyar un programa que tingui una durada de, com a mínim, un trimestre, el que significa 11 sessions.
- Afegir a la totalitat de les sessions una sessió preliminar que serveixi per introduir i conèixer-se tots els membres que participarien en el pilotatge, així com el contingut de les sessions. Es tracta d'una sessió preliminar.
- Limitar el nombre d'activitats per sessió, programant entre 3 i 4 activitats.
- Tenir present la necessitat de fer temporitzacions realistes de les activitats.
- Començar la sessió amb una activitat d'escalfament.
- El nombre de persones dins la sessió hauria de ser reduït, màxim una conductora i dos observadors per un grup de, aproximadament, 20 infants.
- Donar importància a preparar la sala, fent d'ella un espai adequat per desenvolupar la sessió.

Pel que fa als continguts, en la fase diagnòstica es va considerar important poder crear una proposta que donés resposta a la promoció de la resiliència a través de fomentar l'autoestima dels infants a partir d'activitats que enforteixen l'autoconcepte, l'autovaloració i l'autoimatge, és a dir, la visió d'ells mateixos.



En el foment de l'autoestima, el treball de les emocions pren una importància considerable perquè és a través d'aquestes que la persona viu i sent la seva pròpia autoestima. En la proposta dissenyada es consensua abordar 12 emocions, prenent com a referència els models d'emocions bàsiques de Ekman (1999), Goleman (2000) i Bisquerra (2006) fent les adaptacions terminològiques pertinents. Així doncs, les emocions que s'aborden en la proposta educativa són l'alegria, l'amor, l'avorriment, el nerviosisme, l'odi, el plaer, la por, la ràbia, la sorpresa, la tranquil·litat, la tristesa i la vergonya.

2. EMOCIO'N-ART: una proposta per promoure la resiliència

Emocio'n-Art és una proposta educativa per promoure la resiliència d'infants d'entre 8 i 11 anys centrada en el treball de l'esfera emocional i a través dels llenguatges artístics.

La guia educativa que es proposa està dissenyada pensant en la seva aplicació a qualsevol Centre Obert que atengui a infants en situació de vulnerabilitat social. Malgrat som conscients que aquesta proposta és aplicable al conjunt general de la població, fem una proposta ferma d'aplicar-la especialment en els infants que es troben en situacions de vulnerabilitat social perquè ells, dins el procés de vulnerabilitat, puguin utilitzar la seva imaginació i plasmar allò que senten, donant-los l'oportunitat d'establir una atmosfera de seguretat, fomentant la participació i la reacció de xarxes humanes (Suárez y Reyes 2000). En aquestes persones l'expressió artística els facilita adonar-se de les seves dificultats, elaborar els seus conflictes, realitzar un camí cap a l'autonomia, alhora que els permet posicionar-se críticament davant la seva realitat i projectar-se en el futur d'una manera més integrada. En aquest sentit, no es pot sortir d'una situació d'exclusió social si abans no s'ha estat capaç d'imaginar-se i representar-se d'una altra manera (Moreno, 2010).

La novetat que aporta aquest recurs és la sistematització i l'estructura de les activitats proposades, així com la plasmació de les aportacions teòriques i pràctiques derivades del coneixement dels educadors que actuen en els mateixos a través d'un procés participatiu d'elaboració.

2.1. Finalitat i objectius de la proposta educativa

La finalitat de la proposta educativa dissenyada és poder promoure la resiliència dels infants a través d'enfortir un dels tres components que la configuren, el *Jo Sóc/Estic* del model de



Grotberg (2003). La promoció de la resiliència té com a finalitat poder promoure les potencialitats individuals per tal de poder assolir un benestar personal.

Per poder assolir la finalitat plantejada es marquen uns objectius que guien el camí a seguir per la seva consecució i que es concreten en:

Objectius generals de la guia <i>Emocio'n-ART</i>
Fomentar l'autoestima dels infants a través de les metodologies artístiques com pilar de la resiliència

L'objectiu general es concreta en tres objectius específics:

Objectius específics de la guia <i>Emocio'n-ART</i>
1. Ser capaç de valorar-se positivament com a ésser emocional, respectuós i afectiu.
2. Conèixer-se en els diferents estats emocionals per poder imaginar un canvi en el futur
3. Reconèixer les qualitats personals sense emetre judicis

2.2. Els continguts de la proposta educativa

Emocio'n-ART és un recurs pràctic de promoció de la resiliència amb una voluntat educativa. En referència a la seva utilitat, es tracta d'una proposta organitzada en sessions i activitats que es basen en la promoció de l'autoestima com a base de la resiliència. Significa una oportunitat pels infants de gaudir d'un espai de promoció de la resiliència, fomentant la dimensió emocional del *Jo Sóc/Estic* del model de Grotberg (2003). Es tracta d'enfortir la visió positiva dels infants sobre ells mateixos, és a dir, la seva *autoestima* a través de millorar els seus components: l'Autoconcepte, l'Autovaloració i l'Autoimatge. Tots ells són conceptes complexos i relacionats entre ells.

Quan es parla d'*autoestima* es fa referència a la visió d'un mateix. Es tracta d'un judici de valor sobre un mateix i les pròpies experiències d'èxit i de fracàs. Inclou els aspectes valoratius introspectius, físics i afectius lligats a la visió d'un mateix (Castanys, 2001).

L'*autoconcepte* és la percepció i descoberta personal. Implica un procés d'introspecció i de pensament sobre un mateix que permet millorar el coneixement personal i tenir una idea realista de qui ets (Shaffer, 2000).

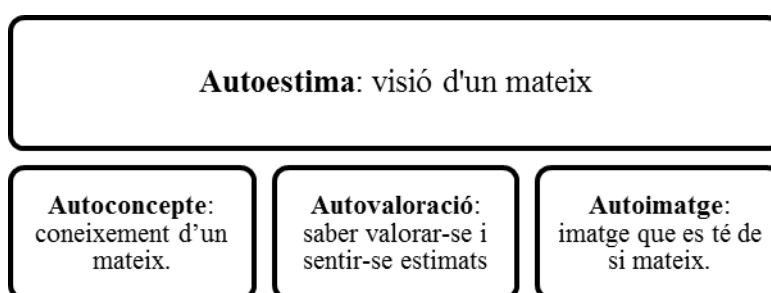
L'autovaloració respon a la capacitat per saber valorar-se i poder sentir-se estimats (Feldman, 2002).

L'autoimatge és la imatge que es té d'un mateix. Inclou una valoració sobre l'aspecte físic, les qualitats de la personalitat i les potencialitats d'autorealització (Triadó, Martínez, Villar, 2000).

L'autoestima engloba els altres 3 constructes, és a dir, els components de l'autoestima són, al nostre entendre, l'autoconcepte, l'autovaloració i l'autoimatge. La relació existent entre aquests constructes es mostra en el Gràfic 1

320

Gràfic 1: Autoestima: Autoconcepte, Autovaloració i Autoimatge (Elaboració pròpia).



2.3. Estructura de la proposta *Emocio'n-ART*

A la fase diagnòstica, es va constatar la necessitat de tractar els continguts descrits anteriorment al llarg de totes les sessions per tal de promoure la resiliència i el benestar dels infants. Així doncs, de manera transversal, s'aborden activitats de treball de les emocions, però hi ha sessions específiques que treballen cada un dels factors de la resiliència. Malgrat la intenció d'especificar els temes, la interrelació entre tots ells fa difícil que no hi hagi una interferència i influència entre els treballs.

Els factors de la resiliència s'enforteixen a través de la proposta educativa dissenyada a través d'uns objectius, unes dimensions i uns indicadors que permeten evidenciar la consecució de la promoció de la resiliència. La Taula 1 presenta la relació entre els factors de resiliència aplicats a la proposta dissenyada a través dels objectius, les dimensions i els indicadors.

Taula 1: Relació dels factors de resiliència amb els indicadors i les dimensions de la proposta (Elaboració pròpia).

	Constructe de la resiliència	Objectius específics proposta	Indicador de la resiliència	Dimensions del programa
Jo Sóc/Jo Estic (Visió d'un mateix, autoestima)	Autovaloració	Ser capaç de valorar-se positivament com a ésser emocional, respectuós i afectiu.	Demostrar afecte i ser un ésser estimable	Dimensió emocional
			Ser respectuós amb mi	Dimensió cognitiva
			Sentir i expressar emocions	Dimensió comportamental
	Autoconcepte	Conèixer-se en els diferents estats emocionals per poder imaginar un canvi en el futur	Projectar-se en el futur	Dimensió cognitiva
			Identificar i comunicar les emocions	
	Autoimatge	Reconèixer les qualitats personals sense emetre judicis	Acceptar les potencialitats i debilitats pròpies	Dimensió emocional
Actuar sense jutjar			Dimensió comportamental	

Per donar format a aquests continguts personals de promoció de la resiliència, es proposa organitzar-los a partir de 3 mòduls. Cada un d'ells emfatitza un dels components de l'autoestima com a factor de la resiliència. Tot i així, en tots ells es treballen aspectes que enforteixen de manera global l'autoestima i tots els seus components. D'aquesta manera, aquests ítems de contingut s'estructuren a través de tres mòduls més una sessió preliminar i una sessió de tancament. Un mòdul està configurat per tres sessions. La Taula 2 presenta aquesta organització:

Taula 2: Relació de contingut entre els factors de la resiliència i els mòduls de la proposta educativa (Elaboració pròpia).

Jo estic/Jo sóc (autoestima)	Autoconcepte	Mòdul 1	Sessions 1, 2 i 3
	Autovaloració	Mòdul 2	Sessions 4, 5 i 6
	Autoimatge	Mòdul 3	Sessions 7, 8 i 9

L'estructura proposada està constituïda per 3 mòduls i 10 sessions d'una hora i 15 minuts de durada, aproximadament. Cada sessió està estructurada a partir dels objectius de la sessió, l'índex de la mateixa, els materials i recursos i el desenvolupament de les activitats en termes de temps previst per desenvolupar-les, les estratègies i recursos necessaris. Cada una de les activitats està descrita a partir d'una introducció, el desenvolupament i la conclusió de la mateixa. A més, la globalitat de la sessió respon a una seqüència didàctica basada en el treball de rutines:

- **Rutina 1:** identificació emocional (mapa emocional)
- **Activitat d'escalfament** i situació en l'*aquí i l'ara*
- **Activitat de representació** o simbòlica
- **Relaxació**
- **Rutina 2:** identificació emocional (mapa emocional)

El treball a través de rutines té diverses finalitats educatives. En primer lloc, permet estructurar la sessió en un marc d'espai i temps, és a dir, permet marcar un començament que transporti i ubiqui els infants en un espai determinat. A més, també facilita treballar els límits i les responsabilitats educatives, alhora que dona continuïtat a les diferents sessions.

Cada una de les rutines plantejades té uns elements didàctics concrets. En el cas del *mapa de les emocions* té una finalitat didàctica de fer reflexionar els infants sobre les emocions bàsiques treballades en les sessions a través de la promoció d'un debat entre els participants. Es tracta d'un mapa on hi ha representades les 12 emocions que es treballen al llarg de les sessions. Cada infant s'ha d'ubicar en una emoció en funció del seu estat emocional. Al mateix temps, el *mapa de les emocions* actua com a element de permanència. Aquesta funció és rellevant i innovadora i és fonamental per donar continuïtat i sentit a les diferents sessions, com a recurs didàctic de cohesió entre els participants i com a estratègia d'integració dels aprenentatges realitzats. El treball amb objectes de permanència té un valor afectiu per les persones. Per tant, el treball amb els mateixos ens pot donar dades molt rellevants sobre el seu desenvolupament afectiu i emocional, alhora que també de la seva maduració social; una altra característica és el seu valor relacional, ja que permet a l'infant apropar-se als altres infants, intercanviar experiències o compartir materials cosa que facilita el desenvolupament de la comunicació (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2001).



Les activitats d'escalfament tenen una finalitat educativa de participació, d'activació, de moviment, de pensament, exploració i comunicació. Es tracta de propostes que permeten als infants assentar-se en l'espai educatiu en el que es troben i, per tant, poder conèixer i interpretar la realitat del moment, assumint el seu rol, regulant el seu comportament, exterioritzant pensaments i descarregant impulsos i emocions.

Les activitats de representació permeten a l'infant continuar implicat i projectat en la representació d'alguna cosa de si mateix. És una manera de possibilitar el pas de la vivència emocional a la representació cognitiva (experiència plàstica, verbal, escrita,...). Al mateix temps, les activitats basades en el joc simbòlic permeten a l'infant la possibilitat de jugar i manifestar l'expressió del seu *jo* profund. És una forma d'expressivitat motriu que fa referència a l'aparició del *com si...* En aquest cas, denota la capacitat de l'infant de posar-se a la pell d'un personatge, és a dir, deixar de ser ell per ser un altre. Això evidencia que la persona ha pres consciència plena del seu *Jo* i sap diferenciar-se dels altres. Al mateix temps, el joc simbòlic permet una primera operació intel·lectual que indica la capacitat de passar de l'imaginari a allò simbòlic i d'allò simbòlic a allò real. Aquesta activitat intrapersonal i interpersonal es tradueix en activitats concretes. Pel que fa a activitats intrapersonals, el joc simbòlic permet als infants expressar la seva part emocional i la seva vida imaginària més profunda i personal, facilitar la construcció de la pròpia identitat i el continent psíquic; accedir al món cognitiu i personal. Alhora, també permet millorar en certes habilitats interpersonals com la manifestació del seu món interior a través d'una sèrie de mediadors de la comunicació com la mirada, el gest, la postura o el llenguatge; el viure situacions de comunicació amb els altres a través de situacions simbòliques; facilita la presa de consciència de la realitat (interna i externa) i afavoreix actituds d'empatia, ja que es treballa la capacitat de posar-se al lloc de l'altre (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2001)

Les activitats de relaxació signifiquen una manera de retornar a un mateix, treballant la disponibilitat psicofísica a través de la respiració, el massatge, la tranquil·litat, el no pensar, el deixar fluir els pensaments, entre altres. Es tracta de permetre's una estona per estar en pau amb un mateix i estar disponible a les senyals que arriben del propi cos. Una de les finalitats és intentar no mesurar allò que arriba per tal d'evitar els judicis i les etiquetes ràpides de l'experiència viscuda. Aquestes activitats connecten amb el sentir (dimensió emocional) i no tant amb la reflexió (dimensió cognitiva).



2.4. Estratègies i metodologies de la proposta educativa

La proposta educativa està estructurada en funció de: objectius, continguts, activitats i estratègies. Pel que fa a les estratègies, la guia està pensada per aplicar el treball de manera individual, per parella i, fonamentalment, de manera grupal. La tria entre unes o altres varia en funció dels objectius que es persegueixin en cada activitat. Així, les activitats individuals propicien el coneixement personal i la introspecció; les activitats amb parelles permeten treballar aspectes del *jo* amb relació a l'altre i, les activitats grupals propicien el benestar a través del foment de les relacions socials i la comunicació interpersonal.

Les metodologies escollides per la guia educativa *Emocio'n-ART* permeten treballar sistemàticament i de manera estructurada els aspectes emocionals, cognitius i comportamentals. La dimensió cognitiva implica fer pensar els infants, l'emocional promou fer-los sentir i la comportamental pretén buscar estratègies per modificar aquelles conductes que els fan sentir malament. En funció de la tipologia d'estratègia i de l'objectiu que es vulgui abordar hi ha diferents tècniques emprades al llarg de tota la guia. Es recomana alternar les metodologies amb l'objectiu d'evitar la repetició de les mateixes al llarg d'una sessió.

Les metodologies emprades en el desenvolupament de les activitats són les que es presenten a la taula 3.

Taula 3: Tipologia d'expressions i la seva correspondència amb les activitats de la proposta (Elaboració pròpia).

Tipus d'expressió	Definició	Tipus d'activitats
Expressió plàstica	L'expressió visual i plàstica és la plasmació artística a partir de l'equilibri entre l'espontaneïtat i diferents tècniques com, per exemple, l'equilibri dels colors, pintar al natural, el collage, el modelatge, les formes i els volums.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collage ▪ Mural plàstic ▪ Representació plàstica ▪ Dibuix lliure
Expressió dramàtica	L'expressió dramàtica és la representació de situacions reals o imaginades a través dels gestos, moviments del rostre, el cos, les paraules i els objectes en un escenari concret.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball amb objectes ▪ Role-playing ▪ Joc simbòlic ▪ Joc imitatiu ▪ Teatre
Expressió lingüística	L'expressió lingüística fa referència a l'ús de la paraula per comunicar els pensaments, les emocions i els desitjos de manera més o menys permanent. No és estrictament necessari que sigui la paraula oral, entenent que escriure un poema també estaria dins aquesta tipologia d'expressió.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relat d'històries ▪ Exercicis de paper i llapis ▪ Pluja d'idees ▪ Debats ▪ Discussió dirigida,...

Expressió musical	L'expressió musical s'entén com l'expressió de sentiments a partir del ritme, la veu, la melodia i la respiració. Aquest llenguatge inclou, entre altres, el cant, l'acompanyament instrumental i els jocs musicals i sorgeix de la unió de la paraula, el so, el ritme i l'harmonia juntament amb l'emoció de cada persona.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantar ▪ Exercicis d'escolta ▪ Jocs rítmics ▪ Exploració corporal
Expressió corporal	L'expressió corporal es podria concebre com l'expressió a través del nostre cos, com el llenguatge del gest i el moviment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaxació ▪ Massatges ▪ Fantasia guiada ▪ Estiraments ▪ Exercicis de consciència corporal

2.5. Emocio'n-ART: la proposta socioeducativa en 11 sessions

En aquest apartat es presenta el resultat de la investigació traduït en un recurs pràctic estructurat en 11 sessions que pretén fomentar la resiliència a través d'enfortir la visió positiva que els infants de 8 i 11 anys que acudeixen a un Centre Obert tenen d'ells mateixos.

La Taula 4 presenta, de manera resumida, la proposta educativa elaborada en funció de les 11 sessions, del mòdul al que pertany la sessió, el nom de la mateixa, els seus objectius, les activitats que s'hi desenvolupen, els continguts de les mateixes i les característiques metodològiques necessàries per posar-les en pràctica.

Taula 4: Presentació de la proposta educativa Emocio'n-ART a través dels mòduls, sessions i activitats de la mateixa (Elaboració pròpia).

Sessió preliminar: Comencem pel començament

Nom Sessió	Objectius de la sessió	Índex de la sessió	Continguts	Metodologia
Sessió preliminar	Familiaritzar-se amb el grup i la dinamitzadora	<i>Qui és qui?</i>	Jo Sóc i Jo Estic Autoconcepte Autoimatge Concentració, atenció	Expressió dramàtica i lingüística Treball grupal 20 minuts
	Sentir-se còmode en el grup de treball	<i>Pintem la presentació</i>	Jo Sóc Relat metafòric	Expressió plàstica Treball individual 20 minuts
	Conèixer els continguts de les sessions i la dinàmica de funcionament del programa	<i>Presentem el programa</i>	Visió d'un mateix Les metodologies artístiques	Expressió lingüística Treball grupal 15 minuts



Mòdul 1: Autoconcepte: Ens volem conèixer

Nom Sessió	Objectius de la sessió	Índex de la sessió	Continguts	Metodologia
Sessió 1	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Explorar l'expressió corporal com a mitjà de coneixement personal i la correspondència entre estats físics i emocionals	<i>La música que ens situa</i>	La comunicació corporal Com sóc, com em moc Expressió d'emocions	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Plasmar plàsticament una emoció	<i>El color emocionat</i>	La relació entre un estat físic i emocional Autoconcepte	Expressió plàstica Treball individual 20 minuts
	Experimentar la relaxació com a font d'autoconeixement	<i>Ens llevem per segon cop</i>	La consciència corporal Introspecció: qui sóc? Comunicació intrapersonal	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 2	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Generar i sentir emocions en grup a través de la música	<i>La nota que denota</i>	Activació corporal El jo i les emocions Comunicació intrapersonal	Expressió musical Treball individual i grupal 10 minuts
	Identificar objectes que transporten a vivències personals i emocionals	<i>Els objectes que ens representen</i>	Records personals Imaginació Projecció del Jo Autoconcepte	Expressió dramàtica Treball grupal 10 minuts
	Explorar el massatge com a font de comunicació	<i>La mà que parla</i>	El massatge Saber rebre	Treball individual i per



			Deixar-se cuidar	parelles 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 3	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 min
	Vivenciar la consciència corporal com a element de benestar	<i>Expressa l'animal que portes dins</i>	Consciència corporal	Expressió dramàtica Treball individual i grupal 15 minuts
	Plasmar musicalment una emoció	<i>Cantant l'Alegria</i>	La veu pròpia i El meu JO i la meva melodia Reproduir Comunicació intrapersonal	Expressió musical Treball individual 20 minuts
	Prendre consciència dels efectes beneficiosos de somniar despert	<i>Som ocells</i>	Estat de benestar Introspecció Saber rebre	Expressió corporal Fantasia guiada Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Mòdul 2: Autovaloració: Qui ens estima i ens valora

Sessió 4	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Percebre un ambient distès, de seguretat i d'expressió	<i>Mirades de reina</i>	Espai de trobada El JO expressiu Valoració personal	Expressió dramàtica i corporal Treball individual 10 minuts



	Vivenciar la consciència corporal com a element de benestar	<i>¡Corpore sano!</i>	Consciència corporal El deixar-se fluir Comunicació intrapersonal	Expressió corporal Treball individual i grupal 15 minuts
	Gaudir d'un moment de tranquil·litat a través del donar i el rebre dels altres com a element d'autovaloració	<i>La perruqueria</i>	Deixar-se cuidar Respecte per un mateix Consciència corporal	Relaxació Treball individual i parelles 15 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 5	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Explorar un ambient distès i lúdic	<i>El caminant</i>	Activació corporal Imitació Concentració Ritme personal	Expressió dramàtica Expressió musical Treball individual 10 minuts
	Identificar les característiques positives personals per fomentar la valoració personal	<i>Valoro les meves qualitats</i>	Fortaleses personals Autoestima: valoració de les qualitats personals	Expressió plàstica Treball individual 25 minuts
	Connectar amb les pròpies qualitats	<i>Respiro el meu ser</i>	Saber valorar-se Imaginació Visualització	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 6	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts



	Valorar les emocions a través de la mirada dels altres	<i>El teatre de les emocions</i>	La mirada pròpia La mirada de l'altre El respecte	Expressió dramàtica Treball grupal 10 minuts
	Transformar un estat emocional en una representació plàstica	<i>El botó emocionat</i>	La imaginació	Expressió plàstica 25 minuts
	Explorar la relaxació com a eina d'autovaloració	<i>La meva dolçor</i>	Saber donar Respecte	Expressió corporal 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Mòdul 3: Autoimatge: La pròpia imatge

Sessió 7	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Jugar aprenent els factors de la resiliència	<i>Sóc, Estic, Puc, Tinc</i>	Alliberar tensions Factors de la resiliència Respecte	Expressió corporal Treball grupal 10 minuts
	Plasmar una representació de la pròpia imatge	<i>La meva representació</i>	Collage Satisfacció amb un mateix/a	Expressió plàstica Treball individual 25 minuts
	Saber donar i rebre afecte	<i>Volem amb plomes</i>	Cuidar-se Saber rebre i donar Afectivitat	Expressió corporal Treball per parelles 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 8	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts



	Activar el cos per començar la sessió	<i>Estira i arronsa</i>	Activació corporal Imitació Motivació	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Dramatitzar i agafar perspectiva del propi jo	<i>El meu retrat</i>	Fortaleses personals La pròpia imatge	Expressió plàstica Treball individual i grupal 25 minuts
	Experimentar la relaxació com a font de benestar	<i>Les carícies dels pinzells</i>	Relaxació Consciència corporal Deixar-se cuidar Saber rebre	Expressió corporal Treball per parelles 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 9	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Comunicar-se amb els sentits ometent la vista	<i>El tren cec</i>	Confiança Respecte Comunicació intrapersonal	Expressió corporal Treball per parelles 10 minuts
	Reconèixer les pròpies qualitats	<i>El cos de les qualitats</i>	Seguretat amb un mateix Qualitats personals	Expressió plàstica Treball individual i grupal 25 minuts
	Potenciar la relaxació com a font de benestar	<i>Les petxines salades</i>	Introspecció Consciència corporal Benestar i qualitat de vida	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts



Sessió 10	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Plasmar el <i>Jo</i>	<i>El fotomaton</i>	Autoestima: Autoconcepte Autovaloració Autoimatge	Expressió dramàtica Treball individual i grupal 25 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules. Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Si bé la proposta educativa dissenyada està basada en una estructura concreta, també pot respondre a altres organitzacions en funció de les característiques de les persones participants, acceptant flexibilitat total i canviant l'ordre, el nombre i la quantitat d'activitats a realitzar. En aquest sentit, aquesta estructura organitzativa pretén ser una recomanació per posar en pràctica el recurs, ja que s'ha tingut especial consideració en intercalar les tècniques emprades per evitar la similitud entre les sessions consecutives. Tenint en compte aquesta consideració, es poden realitzar canvis en la seva estructura en funció de les necessitats de cada context.

3. Les bases d'implementació de la proposta *Emocio'n-ART*

Per tal de poder garantir una implementació adequada de la proposta educativa *Emocio'n-ART* cal tenir en compte una sèrie d'aspectes de planificació necessaris pel bon desenvolupament de la mateixa. Aquests aspectes es concreten en:

- Cal contextualitzar les activitats dissenyades en el context del grup d'infants *Petits*.
- És necessari tenir el suport institucional a través de la disposició d'espais i recursos adequats per poder crear espais de seguretat i confiança pels infants.
- Cal disposar dels materials que es necessiten per desenvolupar les activitats dissenyades.
- És convenient poder realitzar totes les sessions de manera continuada i de manera setmanal, tal i com l'experiència pràctica i la literatura científica recomana (Amorós et al., 2011).



- Al començament de cada sessió cal dedicar 15 minuts a introduir la sessió, connectant-la amb l'anterior i amb el contingut de la present amb l'únic objectiu d'ubicar als infants.
- La tipologia d'infants que acudeixen, de manera general, als Centres Oberts presenta una regularitat baixa, presentant inconstàncies en la participació de les activitats proposades. Es valora la possibilitat de crear sessions que, en si mateixes, tinguin un inici i un final. Caldrà tenir-ho present a l'hora de saber com afectarà en l'aprenentatge global al final del programa i a la progressió.

4. Les orientacions didàctiques per posar en pràctica la guia

Un dels aspectes metodològics fonamentals per posar en pràctica la guia és que les persones que han de dinamitzar les diferents sessions tinguin clar el seu rol, la seva implicació i la manera d'entendre el treball per tal de poder avalar els resultats obtinguts. Per això, es oportú descriure unes orientacions didàctiques que han d'ajudar els educadors a actuar.

En primer lloc, és important que es creï un clima de seguretat i confiança perquè els infants puguin expressar el que vulguin i necessitin. L'educació emocional treballa des de la intimitat dels infants i, per tant, l'espai per fer-ho ha de permetre aquesta obertura, entenent que la seva presència és una peça fonamental en aquest espai.

Segons Bisquerra i Pérez (2012) hi ha uns aspectes que l'adult ha de considerar a l'hora de posar en marxa un programa on es treballen les emocions. Tots aquests aspectes recauen en el rol de l'educador, entenent que el mateix ha de:

- Permetre la lliure expressió que implica el no judici de la mateixa. Es tracta de no reprimir i no prohibir.
- No ignorar les emocions negatives, ja que són tant naturals com les positives.
- Parlar amb naturalitat de les emocions la qual cosa ens permetrà apropar-nos als altres i conèixer-los més.
- Reconèixer les seves emocions perquè ells mateixos puguin reconèixer les seves pròpies i les dels altres.
- Poder respectar les emocions d'un mateix i les dels altres per tal de poder millorar les relacions interpersonals i l'autoestima.
- Mostrar una presència constant, sentin l'emoció que sentin. Ara bé, si cal posar un límit s'ha de fer, però deixant clar a l'infant que aquest fet no significa que deixem d'estimar-lo.



- Contemplar el llenguatge emocional a través del cos i la paraula.
- Deixar que els infants es familiaritzin amb estratègies que afavoreixin el benestar emocional com, per exemple, la relaxació, la pintura,...
- Ajudar els infants a entendre que les emocions es poden regular i que, per tant, una emoció no té perquè desencadenar un comportament.
- Potenciar la mirada empàtica.
- Ensenyar que expressar les emocions de manera assertiva és el millor per elles i ells i pels altres. Per tant, és important que l'adult permeti qualsevol emoció però que ajudi a expressar-la de forma adequada.
- Per tal que l'infant pugui anar desenvolupant la seva identitat pròpia, és fonamental que se'l reconegui com a subjecte des del naixement. Dret a no participar de les propostes que es fan.
- Organitzar les activitats a partir dels interessos i les curiositats dels participants. Per tant, és necessària la flexibilitat en les propostes i l'adequació a les mateixes.
- L'educador actua com a mediador i acompanyant que ajuda i facilita l'evolució i el creixement des de les necessitats individuals. Per això, es necessita plasticitat, dur a terme tasques de contenció, crear un ambient d'acollida i sostenir les vivències emocionals. Aquesta relació aporta seguretat i implica receptivitat. Per tant, el rol de l'educador es resumeix en acompanyar l'infant a realitzar el seu propi recorregut, partint dels seus recursos i potencialitats.
- La comunicació és el primer pas pel desenvolupament harmònic d'una persona.

Una altra consideració necessària pels educadors que posin en pràctica aquesta guia és que hi ha certes actituds bàsiques que haurien de mostrar. Aquestes actituds es relacionen amb l'escolta, entesa com la capacitat de parar i atendre a allò que està succeint a la sala. Segons Arnaiz, Rabadán i Vives (2001:34) el *tener una actitud de escucha permitirá al educador hacer una intervención ajustada al momento del niño/a y a su conflicto para favorecer su desarrollo y su creatividad*. Aquesta escolta ha d'estar contrastada per tal que s'expliciti indirectament de la diferència entre l'educador i l'educand.

L'autoritat és una segona actitud que s'ha de tenir present, ja que és un element facilitador de la creació de l'espai segur, ja que es tracta de desenvolupar la tasca de contenir, establir límits i acompanyar amb fermesa i claredat. Les normes permeten als infants desenvolupar-se i contenir el seu joc i, en última instància, els permet jugar. El llenguatge permet transmetre i comunicar-se. Per això, cal adaptar el llenguatge de l'educador al nivell cognitiu dels infants, alhora que es donen missatges clars i precisos. Alhora, és important emetre discursos verbals



des del Jo, ja que donen informació real a l'infant del motiu pel qual s'està fent una demanda concreta. Per exemple, dir a un infant *no pugis sobre la taula que em fas patir*.

Ser empàtic és també una actitud fonamental en el moment d'estar amb infants, entenent l'empatia com aquella capacitat per comprendre els sentiments de l'altre la qual cosa implica estar amb la persona per comprendre-la, patir o gaudir amb ella, sense fusionar-se.

Deixant de banda el paper del dinamitzador com a element que guia la posada en pràctica d'*Emocio'n-ART*, l'espai és un segon element fonamental per poder aplicar la guia de manera adequada, ja que suposa el lloc on es desenvolupen les activitats i, al tractar-se d'activitats artístiques i emocionals, ha de ser un lloc de confort en termes d'amplitud, de lluminositat, ventilació i confortabilitat. Alhora, ha de ser un entorn segur, acollidor, facilitador i també estructurat, ordenat i contenidor. Per crear un ambient facilitador es farà necessària una acollida, una escolta, una comprensió, un sosteniment, una confiança i una acceptació per tal de crear una situació de seguretat i afectivitat. Perquè aquest espai sigui, a més de facilitador, estructurat caldrà desenvolupar capacitats relacionades amb la seguretat, l'autoritat, la contenció, el principi de realitat, sociabilitat, funcions, autonomia, control, normes, límits,... i promoure els conceptes de domini, conquesta, obertura a l'exterior, reflexió i continuïtat per tal de potenciar l'aprenentatge i l'autoafirmació.

Es considera que si l'espai no convida a l'expressió, difícilment es podrà evidenciar. Al mateix temps, és necessari tenir present aquest aspecte per tal d'entendre la necessitat de preparar, en la mesura que es pugui, de manera prèvia, creant aquesta amorositat per expressar emocions i estats d'ànim a través de les propostes artístiques.

Pel que fa a la temporalització, cada activitat estableix un temps de realització. No obstant, la temporalització és estimada, quedant supeditada a les característiques, dinàmiques i ritmes dels infants.

5. Bibliografia

Amorós, P.; Fuentes-Pelaez, N.; Mateos, A.; Pastor, C.; Balsells, M.A.; Rodrigo, M.J.; Byrne, S.; Martín, J.C.; Guerra, M. (2011). *Aprender juntos, crecer en familia*. Caixa Proinfancia. Barcelona: Obra Social la Caixa.

Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.



- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada al cambio i a la presa de decisions*. Barcelona: UOC.
- Bisquerra, R. i Álvarez, M. (2006). *Educación emocional y bienestar* (5a ed.). Madrid: Praxis.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí Inf@ncia*, 55.
- Castanys, E. (2001). Adolescència i autoestima. *Revista Escola Catalana*, 384, 14-15.
- Chambon, A. (2009). What can art do for social work? *Canadian Social Work Review*, 26 (2), 217-231.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Eisner, W. E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Ekman, P. (1999). *Por qué mienten los niños: Cómo los padres pueden fomentar la sinceridad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós Grotberg.
- Lima, M., López, Z. i Rodrigo, J. (2004). La práctica educativa del arte entre niños y jóvenes marginados. entrevista con M.G. Lima. *Cultura y Educación Social*, 16 (1-2), 147-153.
- Lowelfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2.
- Mundet, A.; Beltrán, A. i Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2).
- Piirto J. (2002). The question of quality and qualifications: Writing inferior poems as qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 431-445.
- Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Georgia: Thomson Editores.
- Suárez, E. i Reyes, W. (2000). Las terapias con recursos artísticos. Su utilidad en la atención primaria en salud. *Revista Cubana de Medicina General e Integración*, 16 (3), 295-304.
- Triadó, C.; Martínez, G. i Villar, F. (2000). *Psicología del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut*, Barcelona: Edicions UB.



LA ESCUELA DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS DE GIRONA, 1986-1994

Carlos Sánchez-Valverde Visus, educador social e historiador. Doctor en Pedagogía y profesor de Educación Social en la Universidad de Barcelona (UB)

336

Josep Vallés Herrero, educador social e historiador. Doctor en Pedagogía y profesor de Educación Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Tortosa

Resumen

El artículo rescata, para ponerlos a disposición de la Educación Social, los principales elementos de esta institución que durante 8 cursos formó parte de la oferta de formación de educadoras y educadores en las comarcas de Girona: la Escuela de Educadores Especializados de Girona (EEEG).¹ Y para hacer el acercamiento a esta institución, de la cual este año se celebraría el 30 aniversario de su creación, se realiza una ubicación de la misma en el contexto histórico en el que surgió, un pequeño repaso a su carácter e identidad y se aportan las opiniones de dos exalumnos que actualmente ejercen como educadores sociales, en forma de entrevistas. Se ponen a la disposición general también los documentos históricos inéditos que fueron creados por la misma Escuela (proyecto, memoria y ceremonia de clausura, etc.), como manera de posibilitar otras investigaciones y lecturas.

Hacer presente aquellas etapas que configuran como episodios significativos la historia de la Educación Social es una manera de seguir reforzando nuestra identidad.

Palabras clave: Educación Social, Escuela de educadores especializados, Girona, Toni Julià

Fecha de recepción: 25/06/2016

Fecha de aceptación: 30/06/2016

1 Traducción al castellano del término original *Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*, que en algunos de los documentos aparece nombrada como *Escola d'Educadors Especialitzats de les Comarques Gironines*.



Introducción.

El [Real Decreto 168/2004, de 30 de enero](#), por el que se regulan las condiciones para la declaración de la equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social, título regulado por el [Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto](#), recogía entre los centros que habían cursado formaciones susceptibles de acogerse a ese proceso a la Escuela de Educadores Especializados de Girona, que durante 8 años, de 1986 a 1994, ofertó la formación de Educador/a Especializado/a.

Con esta colaboración queremos acercarnos un poco de la historia de esta Escuela de Educadores, precursora también de lo que después será la configuración de la Educación Social y su Formación, en nuestro país.

Para ello, además de algunos referentes que nos ayuden a ubicar la experiencia en el momento de construcción de la Educación Social que se vivió en los 80, os facilitaremos distintos documentos de la misma y también un par de entrevistas con dos Educadores Sociales, formados en la primera promoción, ella, y él en la última.

Contexto histórico.

El escenario y contexto en el que se inscribe esta experiencia, viene dibujado por, entre otros, los siguientes ítems de carácter histórico que destacamos:

- 1969: creación [Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona \(CFEEB\)](#).
- 1969: El profesor Alejandro Sanvicens obtiene la primera plaza de *profesor Agregado de Pedagogía Social*, en este caso en la Universidad de Barcelona.
- 1974: Se inician los estudios *Pedagogía Social* en la UNED (Vallés, 2011:28).
- 1979-80: Creación de la [Escuela de Educadores Especializados Bartolomé de Carranza \(Pamplona\)](#).
- 1980: Se crea la figura de [Técnico Especialista en Adaptación Social](#), con un nivel de formación profesional de Segundo Grado (que luego será equivalente al de Técnico Superior de Integración Social), para la *Escuela Lluís Amigo de Godella, Valencia*. Éste título será adoptado también por la *Escola Flor de Maig de Barcelona* (continuada del CFEEB), la *Escuela de Educadores de Pamplona* y en la *Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social de Galicia, en Santiago de Compostela*.



- 1981: En Cataluña, el 6 de noviembre de ese año, se establece la normativa autonómica sobre las escuelas de tiempo libre (*Escuelas de Pedagogía del Tiempo Libre y Animación Socio-Cultural*, reconocidas por el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones –INCANOP- de la Generalitat de Cataluña), que en un efecto “dominó” se fue desarrollando en otras comunidades de forma parecida.² Supuso la creación de nuevos centros que impulsaron estos profesionales, de los cuales destacamos la *Escuela Pública de Animación y Educación de Tiempo Libre Infantil y Juvenil de Madrid*, instituciones, que aportaron también elementos a las líneas de formación del educador social (Pérez Serrano, 2003:167-168).

- 1984: Se edita el Manual de “*Pedagogía Social*” del profesor Quintana Cabanas, obra pionera y sistemática. Único tratado durante 10 años de la materia.

1984/1986: Se realizan durante dos cursos los *Seminarios Pedagógicos de Educación Especializada*, dirigidos por Faustino Guerau de Arellano en Barcelona (Bastús, 2013).

- 1985: Se inician los *Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social*.

- 1986: Se publica el primer número de la Revista *Educadors*, editada por la AEEC (Asociación de Educadores Especializados de Cataluña).

- **1986: Inicia su andadura la Escuela de Educadores Especializados de Girona (EEEG).**

- 1986: Se publica el primer número de la [Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social](#), editada por la Universidad de Murcia y dirigida por el profesor Juan Sáez.

- 1987: Se celebra en Barcelona, en la primavera, el *Primer Encuentro de Educadores Especializados "Faustino Guerau de Arellano"* (Sánchez-Valverde, 2013).

- 1987: *I Congreso del Educador Especializado* realizado en Pamplona, en otoño.

- 1988: se realiza en Barcelona el *IX Coloquio internacional de la AIEJI (Asociación Internacional de Educación Social)*.

- 1988-1993: el *Centro de Estudios del Menor (Madrid)*, del Ministerio de Asuntos Sociales, oferta un Programa de Formación que contemplaba el “Diploma de Educador Social del Centro de Estudios del Menor”, desde una perspectiva socioeducativa, fundamentada en la intervención social y comunitaria. El Centro de Estudios del Menor fue dirigido de 1990 a 1993 por Ferran Casas.

- 1989. Aparece en una colaboración de Antoni Petrus la locución, “educación social”, con un carácter asimilable a la educación cívica y ciudadana (Petrus, 1989).

- 1991: Se aprueba la [Diplomatura de Educación Social](#) por parte del Consejo de Universidades.

2 Para profundizar sobre el tema de la configuración de la Animación sociocultural en España se ha de acudir obligatoriamente a Català, 2003.



- 1995: Se realiza el [Primer Congreso Estatal del Educador Social](#), en abril, en Murcia.
- 1996: 20 de octubre, creación del primer colegio profesional del Estado: *Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*, [CEESC](#).³

Eran momentos de una gran movilización social y profesional, de definición del espacio discursivo y formativo. Y dentro de este intenso proceso, es donde deberíamos ubicar la aparición de la EEEG.

Breve semblanza de la Escuela de Educadores Especializados de Girona

Desde 1981, se repiten diversas iniciativas y reivindicaciones que ponen de manifiesto la necesidad de crear una escuela en Girona.⁴ Entre ellas, y ya en 1984, un grupo de personas sensibles con esta necesidad, conscientes de que era muy difícil de que en aquel momento hubiera una respuesta de las instituciones, se reúnen a finales de año para comenzar a estudiar la posibilidad de poner en marcha una escuela. Forman el grupo inicial: Francesc Carbonell, Marià Casadevall, Joaquim Jubert, Alfons Martinell, Amadeu Mora, Manel Palahí, Josep Ribera, Francesc Rodríguez y Joana Sureda.⁵ A los que se incorporan posteriormente, en 1985, Carme Jornet y Teresa Castanys.⁶

Y el equipo de formación inicial (curso 1986-87) estuvo formado por: Cesca Ballart, Amadeu Mora, Carme Jornet, Marià Casadevall, Manel Palahí, Teresa Castanys, Rosa Cuyás, Francesc Rodríguez, Francesc Pujol y Alfons Martinell.⁷

Con una opción clara de hacerlo sin renunciar a la autonomía y no dependencia de las instancias públicas, la Fundación SERGI ([Servei Gironi de Pedagogia Social](#)) patrocina la

3 Dentro del proceso de configuración del asociacionismo (Vallés, 2011:58) de la Educación Social en Catalunya que pasó los siguientes instrumentos: AEEC (1984) → APEEC (1991) → APESC (1994) → CEESC (1996)

AEEC	Asociación de Educadores Especializados de Cataluña
APEEC	Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña
APESC	Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cataluña
CEESC	Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña

4 Ver Documento "[Posta en funcionament](#)", que recoge ampliamente desarrollado todo este proceso.

5 Ver Documento "[Posta en funcionament](#)", pág. 5.

6 Ídem.

7 Ver Documento "[Memòria Escola](#)", págs. 91 y 92.



iniciativa, diseña el funcionamiento y busca todos los apoyos institucionales para hacerla posible.⁸

La Escuela sería así pues, fruto de una iniciativa y una promoción privadas, sin ningún afán de lucro, congruente con lo que queda establecido en los estatutos de la asociación que se creó a tal efecto, pero con una clara voluntad de servicio público.

El nacimiento de la Escuela de Educadores Especializados de Girona en 1986, partía de una opción decidida de ofrecer una formación específica sin titulación oficial (la opción de Formación Profesional de segundo grado por la que habían optado Flor de Maig en Barcelona o la escuela de Pamplona no se consideraba acertada), dentro de un proceso reivindicativo de una formación universitaria de título de grado medio (Martinell, 1994:488)

La creación de la Escuela también coincide con la constitución de la delegación territorial gerundense (1986) de la Asociación de Educadores Especializados de Cataluña, AECC), que se había creado en 1984.⁹

El “proyecto de formación” resulta muy clarificador¹⁰ sobre el tipo de formación que se quiere poner en marcha:

“La formación es el proceso de aprendizaje, elaboración de la propia práctica, el contacto con informaciones y experiencias que permitan a los alumnos alcanzar un nivel de conocimientos, capacidad de análisis y autovaloración de sus propias capacidades, en una función concreta.

∴. La práctica educativa (sea trabajando o en periodos de prácticas reales) acontece imprescindible”.

Las influencias del modelo formativo francés de los Educadores Especializados¹¹ son evidentes en esta centralidad en la reflexión sobre la práctica educativa. Y también se siente la influencia de Toni Julià (Cercós, 2011), quien desde el curso 1987-88 se sumará al proyecto,¹² recién llegado de su aventura americana (Sánchez-Valverde, 2011). Recordemos también que Toni Julià se había formado en Francia, en la Escuela de Educadores Especializados de Saint Simon de Toulouse, siendo uno de los primeros titulados como educador especializado de nuestro país con lo que se sentía muy a gusto con ese modelo francés, cercano geográficamente

8 El Convenio de colaboración entre Asociación Escuela y Fundación SERGI, está recogido como anexo en el Documento “[Memòria Escola](#)”.

9 Ver Documento “[Memòria Escola](#)”, pág. 28.

10 Ver Documento “[Projecte de formació](#)” pág. 24.

11 Ver Documento “[Memòria Escola](#)”, págs. 41 y ss.

12 Ver Documento “[Memòria Escola](#)”, pág. 92.



ideológicamente a los promotores gerundenses. Además, con la peculiaridad conceptual de que Toni siempre consideró a esta Escuela, la de Girona, como la continuadora del CFEEB.

Los actos de clausura del centro y de la experiencia, en 1994, resultan premonitorios y así en la conferencia de clausura, dada el 11 de junio de 1994 por Jack Palau, Director del Instituto Regional de Trabajo Social (IRTS) del Languedoc, Montpellier, encontramos, además de una interesante reflexión sobre el Trabajo Social y la acción social, lo siguiente:

“España tiene hoy en día la particularidad de haber impulsado la formación de educadores más tarde que otros países europeos; existe todavía una necesidad muy real de responsables competentes y bien formados. Pero este personal no está protegido de una política financiera a corto plazo que hará que se prefiriera agentes de lo social menos formados y peor pagados”

13

Identificar con un adelanto de años unos de los núcleos centrales de conflicto en la consolidación profesional es un gran mérito.

Además de todos los documentos que hemos aportado, un acercamiento muy interesante a la experiencia realizado por uno de los protagonistas de la experiencia se puede encontrar en la tesis doctoral de Alfons Martinell (1994: 499-505).

Entrevistas a dos exalumnos de la Escuela de Educadores Especializados de Girona

Caminando por las calles de Girona el 12 de diciembre de 2015, después de asistir a la inauguración de la placa en homenaje a Toni Julià (Figueras, 2016) y a la Escuela de Educadores (que estaba un edificio del siglo XIII en el casco antiguo de Girona, calle de los Alemanes número 9, donde actualmente está el departamento de Salud Laboral de la Universidad de Girona), realizamos una entrevista a Manel Roman. Nos habló y enseñó el lugar donde recibió clases de Toni Julià. Con el disfrutamos del recuerdo de sus buenas experiencias como alumno de las últimas promociones. Posteriormente pudimos conversar con Teia Fàbrega, una de las alumnas de los inicios de la Escuela. Los dos siguen en estos momentos trabajando como educadores sociales y consideran un privilegio esta experiencia de formación y actúan aquí como representantes de los 137 alumnos y alumnas que pasaron por la escuela en las 6 promociones que acabaron sus estudios en ella.¹⁴

13 Ver Documento “[Actes de clausura](#)”, pág. 11.

14 Ver Document “[Memòria Escola](#)”, págs. 63 y ss.



P. ¿Cómo accediste a esta Escuela?**Teia Fàbrega:**

En aquellos momentos (1986) estaba trabajando de educadora en la Comunidad infantil de Olot (actualmente llamado CRAE) y tenía una necesidad muy grande de tener una formación específica del trabajo que estaba haciendo. Por eso entré en la primera promoción y con unas ganas locas de mejorar mi intervención educativa que hasta esos momentos no disponía de un marco conceptual, ni de una reflexión profesional sobre aquel trabajo que hacía de forma sencilla y con una formación muy básica y exigua aprendida de cursos, talleres, jornadas ...

Manel Roman:

En 1991 yo estaba trabajando en un centro de protección de menores, lo que hoy sería un CRAE. Era un centro de gestión privada y la empresa nos informó de esta formación. Un compañero de Barcelona y yo nos apuntamos, aunque en mi caso iba desde el sur de Cataluña (Alcanar), realizando trescientos kilómetros y alojándome en un hostel. Conocíamos también la existencia de la Escuela "Flor de Maig" de Barcelona, pero la formación que se impartía era semejante a una Formación Profesional (FP). En cambio, la Escuela de Educadores Especializados de Girona era diferente, tenía una vocación de formación universitaria e intentaba suplir el espacio que aún no existía en ninguna Universidad. Más tarde, la UNED reconoció esta formación y nos permitió acceder a una prueba para homologar el título con la diplomatura universitaria, es decir, gracias a aquellos estudios de 3 años pude acceder al "curso de Nivelación de Conocimientos de la UNED" (RD 168/2004) y presenté una memoria sobre la práctica y una prueba escrita en junio de 2006 que me permitió obtener el diploma universitario.

P. ¿Cómo se organizaba el aprendizaje?**Teia Fàbrega:**

Todos los alumnos de la escuela trabajábamos y por tanto la organización de los aprendizajes eran un poco peculiares, muy intensivos y compaginados con los horarios laborales. Por ello se realizaban clases entre semana, creo recordar, un día de mañana y uno de tarde para combinar mejor con los horarios laborales, que hacíamos los módulos teóricos y un sábado al mes intensivo y un fin de semana en el trimestre donde hacíamos los aprendizajes más orientados a la práctica profesional. Las clases teóricas las hacíamos en la Universidad de Girona y los sábados y fines de semana las sesiones se realizaban habitualmente en casas de colonias. Las materias estaban organizadas por bloques y módulos



Manel Roman:

Era una formación de tres años, de octubre a junio, el horario de clase era todos los martes por la tarde en el edificio situado en la calle de los Alemanes número 9 de Girona, donde estaba ubicada la escuela y, después, un fin de semana al mes hacíamos clases intensivas en una casa de colonias situada en el municipio de Monells.

La formación tenía una estructura modular y cada módulo tenía un valor en créditos dependiendo de las horas invertidas. Había módulos de psicología evolutiva, de psicopedagogía, de procedimiento administrativo, de derecho civil y legislación, de sociología, etc. Pero la materia de trabajo más importante era la práctica educativa y su análisis. De hecho era requisito imprescindible para acceder a la Escuela estar en activo.

P. ¿Qué destacarías de los aprendizajes impartidos?**Teia Fàbrega:**

Me siento totalmente privilegiada de haber sido alumna de la escuela ya que seguramente por su organización (muy vivencial), por su profesorado (muy implicado, comprometido y con experiencia profesional) y con alumnos que todos disponíamos del conocimiento y reflexiones que nos aportaba la experiencia diaria en nuestro puesto de trabajo, era una combinación inmejorable para mi desarrollo profesional.

Manel Roman:

La reflexión y el análisis de la práctica educativa era la parte central de la formación; herramientas y bases teóricas, práctica educativa y la reflexión y el análisis de esta práctica podrían ser los tres ángulos del triángulo formativo de la Escuela de Educadores Especializados de Girona. Y hablo de triángulo para que Toni insistía en que las instituciones que trabajan con niños y adolescentes deben tener una estructura triangular donde el niño sería uno de los ángulos, en otro un educador/a con la función acogedora (función materna) y el tercer ángulo del triángulo otro educador/a con la función limitadora (función paterna).

Toni Julià es un referente, un pionero en la formación de educadores y educadoras en Cataluña. También lo era por su tenacidad de trabajo, prudencia, capacidad de escuchar y afán de saber. Por eso hemos promovido una placa que lo recordara, y que mencionara a esta importante Escuela.



P. ¿Qué profesores más de la fundación SERGI recuerdas?**Teia Fàbrega:**

Los recuerdo todos, pero más allá de lo que significó el propio proceso de aprendizaje, destaco aquellos que se comprometieron con la educación social o con los servicios sociales como Toni Julià y Amadeu Mora personas y profesionales referentes para mí.

Manel Roman:

Había muchos: Marià Casadevall, Amadeu Mora, Alfons Martinell, Manel Palahí y otros. Alfons Martinell posteriormente estuvo en la Universidad de Girona (UdG) en los estudios universitarios, pero tengo un especial recuerdo de Toni Julià. Era uno de esos profesores que dejan una huella imborrable en sus alumnos por la pasión con la que se entregan a su tarea.

344

¡Gracias Toni! Donde quiera que estés.¹⁵

Referencias bibliográficas:

- Bastús, J.M. (2013). El Faustino Guerau de Arellano i Tur que yo conocí. En *RES Revista de Educación Social*, número 17, Julio de 2013. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/17/faustino_res_17.pdf
- Català, R. (2003). La animación sociocultural como proceso de formación, una perspectiva histórica (1976-2000). En Ruiz, C (coord.) (2003). *Educación social: Viejos usos y nuevos retos*, 172-227. València: Universitat de València. (Una versión del mismo puede encontrarse en: http://www.eduso.net/res/pdf/13/asc_res_13.pdf).
- Cercós, R. (2011). Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva. En *RES Revista de Educación Social*, número 12, enero de 2011. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/12/elpr_%20res_12.pdf
- EEEG (1985). *Posta en funcionament*. En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/23/Postaenfuncionament.pdf>
- . (1986). *Projecte de formació*. En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/23/Projecteformacio.pdf>
- . (1994). *Memòria Escola*. En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/23/Memoriaescola.pdf>
- . (1994). *Actes de clausura*. En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/23/Actesclausura.pdf>

¹⁵ Para comprender mejor la figura y las aportaciones a la Educación Social de Toni Julià, acudir al número monográfico de *RES, Revista de Educación Social*, número 12, enero de 2011 (<http://www.eduso.net/res/res/?b=15>).



- Figueras, M. (2016). Un homenaje más a Toni Julià, pionero en el campo de la educación social en Cataluña. En *RES, Revista de Educación Social*, número 22, enero de 2016. En línea en: <http://www.eduso.net/res/22/articulo/un-homenaje-mas-a-toni-julia-pionero-en-el-campo-de-la-educacion-social-en-cataluna>
- Julià, A. (coord.), (1995). *Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*. Girona: SERGI. En línea en: http://www.fundaciosergi.org/wp-content/uploads/2016/09/miscellania_eee.pdf
- Martinell, A. (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1960-90) des d'una perspectiva històrica*. [Tesis doctoral]. Girona: UdG, 1994. En línea en: <http://www.tdx.cat/bitstream/10803/96404/4/tams.pdf>
- Massip, I. (1996). *Moure's entre conflictes*. Girona: SERGI. En línea en: <http://www.fundaciosergi.org/wp-content/uploads/2016/08/Moures-entre-conflictes-Imma-Masip-i-Amoro%CC%81s-1.pdf>
- Quintana, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1989). La educación social. Estado de la cuestión. En Delgado, B. y Rodríguez, M.L. (coords.). *Homenaje al profesor Alexandre Sanvisens*, Barcelona: PPU, págs. 159-198..
- Sánchez-Valverde, C. (2013). El Primer Encuentro de Educadores Especializados "Faustino Guerau de Arellano" y su papel en la cristalización de la Educación Social. En *RES Revista de Educación Social*, número 17, Julio de 2013. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/17/trobada_res_17.pdf
- Sánchez-Valverde, C. (2011). La aventura "americana" de Antoni Julià. En *RES Revista de Educación Social*, número 12, enero de 2011. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/12/lava_res_12.pdf
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. [Tesis doctoral]. Madrid: UNED. En línea en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles%20>



STOP HOMOFOBIA: LA FIGURA DEL REFERENTE

Stop homophobia: the role model.

Anna Berbel Ortega, Institut Diversitas / Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Prieto Drouillas, Institut Diversitas / Universidad Ramon Llull

346

Resumen

El artículo está orientado a conocer el impacto de la utilización de referentes adultos del colectivo LGBT como metodología de intervención en campañas de sensibilización contra la homofobia entre adolescentes en el contexto escolar. Para ello se analiza críticamente la campaña Stop Homofobia, realizada el año 2015 en casi todos los centros escolares de secundaria de Sant Boi del Llobregat, en la que participaron más de 300 adolescentes además de una veintena de educadoras. A través de diversas metodologías cualitativas se recogieron las opiniones y valoraciones de las y los alumnos y profesores que participaron en la intervención, las cuales muestran el efecto positivo de ofrecer un espacio de encuentro, diálogo y trabajo conjunto entre adolescentes y adultos con identidades LGBT, ya que contribuye a desmontar estereotipos y ofrece nuevos referentes positivos a los y las adolescentes que participan. A partir de estos aprendizajes el artículo aporta algunos criterios para mejorar la eficacia de la metodología en intervenciones futuras.

Palabras clave: referente, diversidad sexual y de género, homofobia, sensibilización, educación en valores

Abstract

The article aims to determine the impact of using LGBT adults role models, as an intervention methodology in campaigns for awareness against homophobia with teenagers in schools. To do this, we have undertaken a critical analysis of the "Stop Homophobia" campaign developed in 2015 in almost all the secondary schools of Sant Boi de Llobregat. Through different qualitative methodologies we collected opinions and evaluations from students and educators who participated in the intervention, which shows the positive effect of offering a context of meeting, dialogue and collaborative work between adolescents and LGBT adults, because it helps to deconstruct stereotypes and offers new positive role models to the students. From this learnings the article also gives some criteria to improve the efficiency of this methodology in future interventions.

Keywords: role model, sexual and gender diversity, homophobia, awareness, teaching values

Fecha de recepción: 10/06/2016

Fecha de aceptación: 27/06/2016

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. INTRODUCCIÓN

Plurales y diversas. Vivir la diversidad en positivo supone una amenaza a los valores de la cultura hegemónica y a su vez una fuente de riqueza para crear sociedades más libres y justas. El artículo gira en torno al eje de la diversidad afectivo-sexual, con énfasis en las metodologías de intervención sobre el tema, ya que pese a los avances en las últimas décadas en el reconocimiento y garantía legal de los derechos de las personas LGBT¹ en el estado español, las asociaciones LGBT del territorio sostienen que muchas personas del colectivo continúan siendo objeto de discriminación (FELGBT y COGAM, 2013).

Son numerosos los estudios realizados en España en los últimos años sobre la diversidad sexual en los centros educativos que reflejan un creciente respeto a la diferencia, pese a la persistencia de algunos espacios de exclusión, desigualdad, injusticia e incluso violencia (Generelo, 2012).

Concretamente, el artículo presenta una reflexión crítica sobre la campaña «Stop Homofobia» realizada el curso 2014-2015 con alumnos de educación secundaria de Sant Boi de Llobregat con el objetivo de promover el respeto de la diversidad sexual y de género y de combatir la discriminación. El eje central de dicha campaña (y objeto de análisis del artículo) fue la utilización de referentes adultos con identidades sexuales y de género LGBT que pudiesen ofrecer a los y las adolescentes una imagen no estereotipada de estos colectivos.

Para responder a este objetivo el artículo critica la naturalización del género y el sistema heteropatriarcal y presta especial atención a la homofobia cómo expresión de la discriminación de las que son objeto las personas que traspasan los límites de la heteronormatividad (Warner, 1991). La segunda parte del artículo analiza la campaña «Stop Homofobia» a partir de las opiniones tanto del alumnado como del profesorado participante.

Antecedentes

Pese a que desde el año 1973 la homosexualidad ya no es considerada como una enfermedad mental y a los importantes pasos que se han dado los últimos años en el Estado español en el reconocimiento de los derechos de las personas LGBT, la hostilidad contra estos colectivos persiste, tal como se desprende del informe del *Estado de la homofobia en Catalunya* en

¹ Acrónimo para designar el conjunto de personas que se identifican como Lesbianas, Gays, Bisexuales o Transexuales.



2014, publicado por el Observatorio contra la homofobia, que indica que las denuncias de homofobia pasaron de 223 el año 2002 a 395 el 2014, lo que supone un ascenso del 43,5%.

En esta misma línea y tal cómo apuntan Coll-Planas et al (2009) en la diagnosis sobre las realidades de la población LGBT en Barcelona, los centros educativos continúan siendo escenario de acoso trans/homofóbicos. Con el fin de enfrentar esta problemática, en las últimas décadas han surgido algunas iniciativas orientadas a combatir las discriminaciones homofóbicas en los entornos educativos a través del reconocimiento de la diversidad y la promoción de la empatía entre personas con diferentes orientaciones sexuales (Pastor, García, Muñoz y Gomis, 2012; Platero y Gómez, 2007).

La campaña que analizamos en este artículo se enmarca en el trabajo de la «Xarxa d'Educadors i Alumnes per la Convivència» de Sant Boi de Llobregat, que fue constituida el año 2009 gracias al impulso del Área de Bienestar y Ciudadanía del Ayuntamiento local y en la que participan nueve centros educativos de la ciudad (uno de primaria y ocho de secundaria). La red se fundamenta en la noción de “Ciudad Educadora” que aboga por la defensa de los derechos humanos y por una convivencia positiva en la diversidad. Desde entonces hasta ahora, la *Xarxa* ha albergado diversas iniciativas de sensibilización y formación, entre las que destacan el video «La generación de arena» (2010), el grupo de teatro juvenil «Inestables» (2012), las campañas «Stop Rumors» (2013) y «Stop Estigma» (2014), el concurso de videos «6 minuts per la convivència» (2014) y más recientemente la campaña «No Hate» (2016). Mención especial merecen los foros locales por la convivencia que desde el año 2011 hasta ahora han constituido un espacio de confluencia de todas estas iniciativas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS DE LA CAMPAÑA

Vivir la diversidad en positivo

La diversidad es inherente a la humanidad y se manifiesta en todas las dimensiones de nuestra vida: cuerpos, mentes, emociones, deseos, capacidades, expectativas, etc. Desde esta perspectiva, coincidimos con Sáez cuando sostiene que “educar en la diversidad es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia” (Sáez, 1997:31). Por supuesto la diversidad sexual y de género es una de estas dimensiones que -en este artículo- entendemos como un infinito abanico de posibilidades que abarca no sólo las orientaciones del deseo y las prácticas sexuales, sino



también la construcción de la identidad; por tanto, hablar de diversidad sexual también supone cuestionar los modelos hegemónicos del sistema sexo/género (Rubin, 1986) y abrir las puertas a las múltiples expresiones de la identidad, el cuerpo, los deseos, las prácticas y las relaciones (Caldas, Fontseca y Almeida, 2012).

Mecanismos de discriminación

Lamentablemente las identidades sexuales y de género no normativas están marcadas por prejuicios, estereotipos y estigmas que con frecuencia se manifiestan a través de diversas prácticas de discriminación de las personas que con ellas se identifican.

Según Allport (1954) el prejuicio es una actitud hostil y desconfiada hacia alguna persona que pertenece a un colectivo sobre el cual existe una visión negativa o estigmatizada debido a múltiples factores. Por su parte, los estereotipos son un conjunto de creencias generalizadas que se utilizan para describir a los miembros de un grupo determinado como un todo homogéneo, suelen tener una base empírica que –sin embargo– es siempre parcial. En cuanto al estigma, Goffman (1963) sostiene que se da cuando la identidad social de un individuo no satisface la expectativa que sobre él tienen las personas de su entorno, con lo cual funciona como herramienta de poder para mantener las desigualdades y los privilegios sociales. Más recientemente Barón, Cascone y Martínez (2013) propusieron el concepto de “estigma de género” para designar todos los procesos de estigmatización que se derivan del pensamiento heteronormativo.

Sexo, género y sexualidad

La campaña «Stop Homofobia» se fundamenta en una comprensión del sexo, el género y la sexualidad como construcciones sociales que responden a las características sociohistóricas en que se desarrollan, con lo cual no se trata de “realidades naturales” de todos los seres humanos, sino más bien, de “productos” que pueden adoptar diversas formas en función de múltiples variables que los condicionan y posibilitan. En este sentido, nos situamos en la línea de un pensamiento feminista ampliamente influenciado por las aportaciones de Simone de Beauvoir (1949), Michael Foucault (1977), Gayle Rubin (1986), Judith Butler (1990) y Beatriz Preciado (2002) según la cual existe una normatividad heterosexual que categoriza y jerarquiza a las personas en función de su identidad sexogenérica y de sus prácticas sexuales.



Dicha categorización constituye el fundamento de la discriminación homofóbica en contra de la cual diseñamos la intervención.

Construcción de las identidades LGBT

La adolescencia es un período de transición entre la niñez y la edad adulta en la que el individuo debe afrontar importantes desafíos evolutivos como la definición de la identidad (Erikson, 1963). Esto ocurre en gran medida a partir de los vínculos del sujeto consigo mismo y con los demás en los que se activan diversos mecanismos de identificación que derivan en la construcción social de un “nosotros” y –por tanto– de un “otros” de los cuales diferenciarse y a quienes excluir de manera simbólica (Cosme, 2002). La dicotomía heterosexual / homosexual es uno de estos mecanismos que, según Fuss (1999), se construye sobre la base de otro binomio: dentro / fuera (de los sistemas de poder y legitimidad social). Según este autor, lo “heterosexual” se corresponde con lo “natural” y “puro” (el adentro), mientras que lo “homosexual”, es significado como “antinatural” e “impuro” (el afuera), lo cual supone estructuras del lenguaje, represión y subjetividad que dan lugar a fenómenos como la homofobia.

Homofobia y plumafobia

En esta dirección, la homofobia es definida como “la hostilidad general, psicológica y social, respecto a aquellos y aquellas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo o tienen prácticas sexuales con ellos. Forma específica del sexismo, la homofobia rechaza también a todos los que no se conforman con el papel predeterminado por su sexo biológico” (D. Borrillo, 2001:36) y como el “temor y rechazo hacia las personas homosexuales, gays, lesbianas y transexuales, quienes lo parecen o quienes se asocian real o imaginariamente con ellas” (L. Platero y E. Gómez, 2007:221). Por otro lado, la homofobia puede ir más allá del propio fenómeno intergrupal, atravesando las subjetividades de las personas que se identifican con identidades no normativas, asumiendo como propia la actitud homofóbica de la sociedad, en lo que se ha denominado “homofobia interiorizada” (Meyer, 2003).

La homofobia es una construcción social que se aprende y reproduce a través de la cultura (Pichardo, 2012), con lo cual, no se trata de un fenómeno estático, sino de uno que se adapta para sobrevivir en sociedades democráticas y más tolerantes. (Garrido y Morales, 2014); de hecho, en las últimas décadas el rechazo a las personas homosexuales se ha hecho más sutil,



pero sigue viva en expresiones y actitudes que apelan a la violación de determinados valores o la categorización de algunas conductas como “no normativas” o “desadaptadas” (Meertens, & Pettigrew, 1997). Muchas veces la homofobia se justifica como una conducta disculpable, involuntaria y no discriminadora que se esconde tras la máscara del humor (INJUVE, 2010), lo cual dificulta la tarea interventora. En este sentido, Borrillo (2001) propone la existencia de una “homofobia liberal” que se permite la expresión de la homosexualidad en la esfera privada pero no en la pública (considerando, por ejemplo, que las expresiones de afecto de las personas homosexuales en la calle son una provocación).

Dentro de las diferentes manifestaciones posibles de la homofobia, existe una que no por más sutil es menos importante: la plumofobia (COGAM / UAM, 2005). Se trata del rechazo a la expresión exagerada por parte (principalmente, aunque no de manera exclusiva) de las personas homosexuales, de patrones de comportamiento socialmente reconocidos como “propios” del sexo biológico “opuesto” al de la persona en cuestión. En contextos donde los derechos de las personas homosexuales están legalmente garantizados, la plumofobia sigue siendo un reducto en el que la heteronormatividad conserva todo su poder.

Referentes en la adolescencia

Durante siglos la familia fue el agente socializador más importante; sin embargo, en las últimas décadas esta importancia ha disminuido debido a la influencia de los grupos de pares, el sistema educativo y los medios de comunicación. Una de las dimensiones de la socialización es el posicionamiento respecto de la diversidad sexual y de género, el cual – lamentablemente- está marcado por creencias homofóbicas tan arraigadas que en muchos casos son consideradas parte del “sentido común” (Sevilla y Álvarez, 2006).

Sin duda la escuela es uno de los contextos principales de socialización en el que, entre otras cosas, también se aprenden prejuicios, estereotipos y comportamientos discriminatorios en ocasiones, a través de los propios educadores u otros agentes de la comunidad educativa (Pastor, García, Muñoz y Gomis, 2012). Efectivamente, en muchas ocasiones la escuela actúa como guardiana y reproductora del orden heterosexista (COGAM / UAM 2005) ya que invisibiliza la diversidad afectiva y sexual de las personas que en ella conviven. Por este motivo, no sorprenden los datos que surgen de los diversos estudios realizados en los últimos años en el contexto educativo en los que se aprecia el carácter sistemático de la violencia por orientación sexual o identidad de género en este entorno (COGAM / UAM, 2005; COGAM /



UAM, 2010; FELGBT / COGAM, 2012).

La homofobia enmarcada dentro del centro educativo es definida como “bullying homofóbico” por Platero (2010) entendido como los comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales (una o varias personas que están en su entorno más próximo), como por personas adultas, en una relación desigual de poder. En este sentido, y acorde con lo mencionado hasta el momento, el último informe del FELGBT y el COGAM (2012) demuestra que el 90% del alumnado de Educación Secundaria percibe homofobia y bifobia en las aulas. Basándose en las opiniones de las y los alumnos LGB (lesbianas, gays y bisexuales), el informe sostiene que las principales fuentes de homofobia se encuentran en el rechazo familiar (49,66% de los alumnos), en la pasividad del profesorado (44,71%) y en la percepción de discriminación en el propio instituto (38,01%),

El problema que se evidencia en este aspecto es que la educación afectivo-sexual, en la mayoría de centros en las que se imparte, aparece de manera puntual en forma de sesión informativa sobre sexualidad –claramente heteronormativa– centrada en la fisiología de la reproducción, en el uso de anticonceptivos y en la prevención de enfermedades de transmisión sexual (Garrido y Morales, 2014). De esta forma, se invisibiliza la diversidad sexual y probablemente se favorece la “homofobia interiorizada”, no ofreciendo respuestas específicas a los/as adolescentes que no se identifican como heterosexuales.

Esta falta de espacio para trabajar la temática en el entorno escolar deja un vacío que es fácilmente cubierto por los medios de comunicación, especialmente la televisión. Esta creciente presencia mediática, ha jugado un importante rol en la visibilización y definición de las personas homosexuales lo cual, si bien ha servido para desmontar algunos estereotipos, también ha contribuido a crear muchos otros, ya que presenta a las personas con identidades LGBT de manera estereotipada y limitante (Ahmad, & Bhugra, 2010).

Los últimos estudios en el ámbito (COGAM / UAM, 2005; COGAM / UAM, 2010; FELGBT / COGAM, 2012) muestran cómo la mayoría de referentes homosexuales que tienen los jóvenes proceden de la televisión, y que la mayoría son personajes masculinos, lo cual –entre otras cosas– provoca la invisibilización del resto de opciones que conforman la diversidad sexual.



Considerando que un elemento clave en la formación de la identidad personal son los referentes de los que se dispone con los cuales identificarse o diferenciarse, la escasa y estereotipada presencia de modelos LGBT en los medios de comunicación y otros espacios sociales legitimados socialmente (como los centros escolares, por ejemplo) puede ser problemática, ya que reduce el abanico de posibilidades para los y las adolescentes que no se identifican con los modelos heterosexuales. De ahí deriva la importancia de los referentes LGBT en los centros escolares, ya que podrían contribuir a neutralizar las características principales del *bullying* homófobo: ausencia de apoyos, invisibilización de las víctimas y normalización de las agresiones (Pichardo, 2009; Sánchez, 2008a, 2009 y 2010, Generelo y Pichardo, 2005). A su vez, estos referentes pueden ser un elemento clave en la ruptura de los prejuicios sobre el colectivo, fomentando así un mayor respeto de la diversidad sexual y de género. En esta línea, E. Sedgwick (1990) destaca la importancia de los “discursos en primera persona” de las personas con identidades LGBT, así como de su carácter “militante”, incluso en los casos en que estos se presentan como testimonios o creación literaria.

Sin embargo, estas voces en primera persona no siempre son posibles en los entornos escolares, ya que a veces la homofobia también está presente entre los mismos profesores o entre las familias, padres y madres de los alumnos, con lo cual, muchos educadores prefieren no revelar esta dimensión de su vida. Conscientes de esto Bustamante, Coll-Planas y Missé (2009) afirman que hay que trabajar para que el profesorado del colectivo LGBT tenga unas condiciones de trabajo que les permitan visibilizarse y así convertirse en referentes para sus alumnos.

3. CAMPAÑA STOP HOMOFOBIA

La segunda parte del artículo se centra en la campaña «Stop homofobia», intervención educativa realizada durante el curso 2014-2015 en Sant Boi de Llobregat, con el propósito de sensibilizar a los y las estudiantes de secundaria del municipio en favor de la diversidad sexual y de género y contra cualquier tipo de discriminación por estos motivos.

Tal como indicamos en el apartado de antecedentes, la campaña formó parte de las actividades de la *Xarxa d'educadors i alumnes per la convivència* del municipio, y contó con el apoyo del gobierno local.

En la campaña participaron de manera directa alrededor de 300 alumnos de entre 14 y 17 años, siendo significativo la elección del segundo ciclo de secundaria para llevar a cabo la



intervención, ya que, como señala Coll-Planas (2011), la adolescencia es el momento clave para aprender las expectativas sobre su género y cuáles son las normas sociales, por ello “la educación es esencial para que ejerza una influencia puntera a la hora de modelar los valores y las actitudes de la sociedad. La educación debe fomentar el respeto por la diversidad sexual y de género para construir una sociedad más equitativa y con menos violencia” (2011:38). En este sentido la *Xarxa* apuesta por una educación responsable e inclusiva, que potencie a los centros educativos y a los adolescentes como sujetos que pueden transformar la sociedad (Coll-Planas, 2011; Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009), ya que tanto la educación que recibimos en la familia como en la escuela puede fomentar la homofobia, pero a su vez puede ser una estrategia para la transformación social (Pastor, García, Muñoz y Gomis, 2012).

Fundamentos metodológicos

En términos metodológicos diseñamos la campaña entendiendo la educación como práctica de la libertad (Freire, 1969 / 2009), por tanto, todas las actividades fueron participativas y estuvieron orientadas a promover el aprendizaje significativo (Novak, 1988, en Ballester, 2002) de los y las participantes. Así mismo, nos inspiramos en la “teoría del contacto intergrupal” (Allport, 1954) como herramienta clave para desmontar los prejuicios y estereotipos, así como en el principio de la “interacción positiva” (Giménez, 2006) de la perspectiva intercultural que constituye una de las claves para promover una convivencia positiva en la diversidad.

Sin duda el pilar fundamental de la intervención fue la figura del referente a través de un espacio de encuentro, convivencia y diálogo sobre las orientaciones sexuales de personas reales, con el propósito de desmontar los prejuicios y estereotipos que los y las jóvenes pudiesen tener sobre ellas (Pichardo, 2012).

Fases

La campaña «Stop Homofobia» se estructuró en dos fases: 1.- Ciclo de talleres de sensibilización y 2.- Foro local por la convivencia. A continuación explicamos el detalle de cada una.

Fase-1: Ciclo de talleres de sensibilización: en cada uno de los centros participantes realizamos una serie de entre 3 y 5 talleres de 2 horas de duración con el propósito de (a) desmontar los estereotipos sobre la homosexualidad, (b) presentar referentes positivos y no estereotipados de personas homosexuales y (c) crear de manera colectiva una acción de sensibilización sobre el tema para presentarla en el Foro local por la convivencia. Para



cumplir estos objetivos realizamos diversas actividades: (a) Lluvia de ideas sobre las palabras “gay” y “lesbiana”; (b) “salida del armario” de las personas formadoras; (c) diálogo abierto con una persona homosexual -del propio centro o invitada; (d) presentación de un conjunto de fotografías de personajes públicos LGBT de diversos entornos sociales; (e) proyección de un video contra el *bullying* homóforo; y (f) Preparación conjunta de una acción de sensibilización, a través de técnicas artísticas.

Imagen 1: Ciclo de talleres de sensibilización



Fase-2: Foro local por la convivencia: es un espacio de encuentro de todos los grupos de alumnos que participaron los ciclos de talleres, con el propósito de poner en común las acciones de sensibilización que cada uno había preparado, así como para dar un poderoso mensaje público de reconocimiento y defensa del tema de la campaña. Desde una perspectiva estratégica entendemos que este acto es un pilar fundamental de la intervención, ya que – después de años de continuidad- constituye un referente en el contexto educativo local por su carácter festivo, de defensa de la diversidad y rechazo de la discriminación. Los elementos clave de este evento son: (1) Intervención del alcalde/sa del municipio, (2) Presentación de las acciones de sensibilización preparadas por los alumnos, (3) Presentación de una acción de sensibilización preparada por el profesorado (4) Cobertura del encuentro por parte de la prensa local, (5) Grabación audiovisual del evento para la posterior elaboración de un video resumen de la campaña (ver video en https://www.youtube.com/watch?v=r_g3VEgbpJY&index=3&list=PLvUW7_urF2bf0Ziyw5pdut4jUg6u3_RM2).

Imagen 2: Foro Local por la Convivencia



Imagen 3: Ficha resumen de la campaña

«Stop Homofobia» metodología de la intervención



4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación utilizada en la evaluación de la campaña fue de tipo cualitativa, ya que sobre todo se buscaba observar críticamente el desarrollo del proceso, más que valorar la cantidad o eficiencia de los resultados.

Por este motivo y con el fin de recoger la máxima información significativa y contrastada posible, se utilizó una metodología de evaluación dinámica aplicada a lo largo de todo el

proceso. En la práctica, esto se materializó en cuatro métodos de recogida de información: (a) cuestionario de diagnóstico, (b) diario de campo, (c) sesión de evaluación con los y las jóvenes (d) sesión de evaluación conjunta con el profesorado y (e) entrevistas en profundidad a una muestra de los y las profesoras participantes.

La información recogida a partir de todos estos métodos fue sistematizada y analizada con una metodología de análisis de contenido simple, inspirada en la teoría fundamentada (*grounded theory*), que “permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio y no de supuestos *a priori* (...)” (Cuñat, 2007, p. 1).

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos diversas reflexiones que se fundamentan tanto en el marco teórico de la campaña, como en las opiniones de las participantes extraídas de las diferentes metodologías de la investigación, que hemos categorizado de la siguiente manera: E1 (Entrevista 1), GD/C1 (Grupo de discusión / Centro 1) y DC/F1 (Diario de campo / Ficha 1).

El tabú de la (homo)sexualidad

Las primeras apreciaciones que surgen al entrar al campo son la falta de tiempo y espacio que desde la escuela se dedica al trabajo sobre la diversidad sexual, lo cual coincide con el último estudio de INJUVE (2010) el cual muestra la carencia educativa en este tema. Por este motivo, tanto los/las alumnas como los profesores, valoraron muy positivamente la campaña: “El simple hecho de tratar el tema ya ha supuesto mucho, porque no se suele hablar sobre esto.” (GD/C3); “(es) una temática muy acertada para su edad, ya que en el instituto es un tema que se trabaja poco, y es importante trabajarlo” (E1).

El hecho de que sea un tema ausente en las aulas conlleva consecuencias como el desconocimiento que los propios chicos/as reconocían cuando valoraban el proyecto: “conocer un mundo para muchos de nosotros desconocido” (GD/C5); “haber aprendido muchas cosas nuevas que no sabía” (GD/C6 -G3); “te quita el miedo a lo que no conoces” (GD/C6 – G1); “para mí ha significado una manera de abrir los ojos y darme cuenta de una situación actual, que desconocía” (GD/C5).

Así mismo, fue recurrente que los y las participantes valoraran de manera positiva el haber tenido un espacio en el cual expresarse y compartir con el resto de compañeros lo que



pensaban: “*el hecho de escuchar la opinión de los demás*” (GD/C3); “*es muy interesante saber qué piensan los otros sobre el tema*” (GD/C2); “*el poder hablar abiertamente sobre el tema*” (GD/C4).

Referentes mediáticos

En este punto, es interesante destacar la primera dinámica realizada en el primer taller en todos los grupos, con el fin de conocer las opiniones de los y las jóvenes sobre las personas gays y lesbianas. En su mayoría, las opiniones recogidas respondían a estereotipos, siendo recurrente para la categoría “gay” atributos como *sensible*, *afeminado*, o la asociación del color *rosa* y la *pluma*; y para las “lesbianas” que son *rudas*, con el *pelo corto*, *marimachos* y *masculinas*. Al abrir el diálogo sobre las respuestas surgidas, constatamos que dichas imágenes estaban directamente relacionadas con los personajes televisivos que aparecen en las series *Aida*, *Aquí no hay quien viva*, *Física y Química* o *Modern Family*, así como presentadores de *reality shows*, como Jesús Vázquez y Jorge Javier Vázquez. Resulta como mínimo curioso constatar que los principales referentes LGBT de los y las jóvenes en el año 2015 (en que realizamos la campaña) no parecen haberse modificado en relación a lo que muestran las investigaciones anteriores en el ámbito (COGAM, 2005; INJUVE, 2010), realizadas varios años antes.

Referentes de su entorno cotidiano

A pesar que el imaginario predominante entre los jóvenes sobre las personas LGBT respondía a estereotipos, en todos los grupos hubo aportaciones que los cuestionaban: “*pero tío no todos los gays hablan ni caminan así*” (DC/F10); “*depende de la persona*” (DC/F2); “*¿por qué dices que los gays hacen cosas de mujeres y las lesbianas, de hombres? ¿Y cuáles se supone que son las cosas de mujer y las cosas de hombre?*” (DC/F9).

Las personas que discutían los discursos estereotipados y homogenizadores tenían un discurso claramente más matizado, basado en el conocimiento directo de personas del colectivo (amigos o familiares) que no respondían a las características de las que se estaba hablando: “*yo no creo que dependa de la orientación sexual. Mi primo es gay y le gusta el fútbol y no tiene pluma*” (DC/F4); “*mi hermana juega fútbol y muchas de sus amigas del equipo son lesbianas y no todas son machorras con el pelo corto*” (DC/F7).

El conocimiento de personas LGBT marca para los/as jóvenes una diferencia importante en



las fuentes de información. Primero, porque la información que transmite no es estereotipada, como la de la televisión, sino concreta y real. Y segundo, de manera más crucial, porque esa información se sitúa en un espacio “subjetivo” de empatía y experiencia, en un plano personal que permite la comprensión de la persona. El informe del INJUVE (2010) muestra que prácticamente cada una de las menciones de una persona gay, lesbiana o bisexual que era conocida de forma directa llevaba como corolario un juicio positivo sobre esta persona y, por extensión, sobre los integrantes del colectivo.

Tal como afirma Pichardo (2012) en relación a cómo superar el estigma, cuanto mayor es el grado de información, más referentes personales se tienen y más cercanos son esos referentes, menor es el grado de actitudes homofóbicas. Esto se vio de manera muy evidente en la intervención, ya que los y las adolescentes que tenían referentes cercanos de personas LGBT, tendían a ser menos homofóbicas que las que no disponían de esos modelos, ya que no sólo se quedan con los estereotipos, sino que pueden cuestionarlos a partir de su propia experiencia.

Referentes de la campaña

A pesar que la mayoría de las participantes conocían de forma más o menos cercana a personas del colectivo LGBT, algunas no habían tenido esta experiencia, lo que implicaba -en la mayoría de casos- un claro desconocimiento de las realidades LGBT que se veían alimentadas de estereotipos y confusiones. En este sentido la campaña sirvió para aclarar dudas y dar a conocer sexualidades no normativas: *“pues yo sí que voy a preguntar, porque para una vez que viene alguien que ha pasado por lo mismo que yo, y me puede entender...”* (DC/F23).

Así pues, las personas del colectivo LGBT que participaron como referentes en las sesiones, compartieron sus experiencias y estuvieron abiertas a resolver dudas y curiosidades de los jóvenes, constituyéndose así, como referentes positivos, alejados de los estereotipos que suelen aparecer en los medios de comunicación. En este sentido la intención era poner sobre la mesa que la identidad de todas las personas es mucho más compleja e incluye otras múltiples dimensiones aparte de la sexual, y que existe una gran diversidad dentro del colectivo LGBT, al igual que en el heterosexual.

Esta posibilidad de encuentro y diálogo directo fue muy bien valorada por los y las adolescentes: *“lo que más me ha gustado es que vinieran de fuera del instituto a compartir su*



experiencia con nosotros” (GD/C6 – G2); “me ha cambiado la visión que tenía de los homosexuales” (GD/C6 – G3). Y confirmada también por los y las educadoras que participaron en la campaña: “(es muy significativo) que vean que es gente normal, como puede ser su profesor, un amigo, el vecino o su hermano...” (E2); “nos han ofrecido un punto de vista muy cercano” (GD/C2).

En este sentido en las valoraciones -tanto del alumnado como del profesorado- se enfatizaba la reflexividad y la empatía que suponía el compartir experiencias con los referentes: *“ponerme en la piel de las personas gays y lesbianas y así poder entenderlas mejor” (GD/C1); “yo creo que es mucho más impactante que venga alguien a explicar su experiencia, ¡100 veces más que una charla! (...) Estoy convencido que un testimonio en vivo lo van a recordar mucho más” (E3); “yo creo que ha sido una terapia de choque muy positiva” (E2).*

Ligado a la figura del referente, otro de los impactos que se deriva de ésta es la ruptura de los estereotipos sobre la homosexualidad que supone: *“a mí, conoceros me ha desmontado los estereotipos que tenía” (GD/C6 – G1). En este sentido, en todos los grupos con los que se trabajó, en el momento que se destapaban las orientaciones sexuales de los referentes, suponía un abanico de expresiones de asombro y comentarios entre compañeros. Cabe destacar una de las situaciones que supuso más sorpresa de la campaña se dio tras la revelación de homosexualidad de un profesor ante los alumnos de su propio centro: “¡Si hombre!, ¡no lo pareces para nada!” (DC/F4); “¿En serio? Pero si eres súper masculino... ¡Estoy flipando!” (DC/F4). Estas experiencias confirman que el desconocimiento de las sexualidades no normativas favorece la naturalización de los estereotipos homogenizadores que se derivan de la matriz heterosexual (Butler, 1990), siendo las respuestas de asombro una muestra clara del carácter performativo del género, que sostiene esta autora.*

6. CONCLUSIONES

La figura de los referentes en las aulas supuso una ruptura del silencio-tabú acerca de la (homo)sexualidad, ofreciendo espacios horizontales de diálogo, conocimiento y reflexión en los que los y las participantes pudieron cuestionarse y resolver sus dudas sobre el tema con personas del propio colectivo.

Compartir experiencias con personas que se reconocen a sí mismas con identidades de género y/o sexoafectivas no heteronormativas supuso introducir nuevos referentes alejados de los



estereotipos que ofrecen los personajes televisivos “gays” o “lesbianas” conocidos por los jóvenes. En esa misma dirección, las opiniones recogidas sobre el impacto de la intervención fueron muy positivas tanto entre el alumnado como el profesorado, apelando a la manera en que ésta promovió la empatía y comprensión por parte de los jóvenes, así como a su “apertura de mente” respecto de la diversidad afectiva y sexual.

Tras analizar la figura del referente como metodología de sensibilización para adolescentes sobre la diversidad sexogenérica, consideramos que -de cara a replicar una intervención similar en el futuro- el ideal sería que además de las personas del equipo interventor y de posibles invitadas del colectivo, hubiese referentes educadores o educadoras de los propios centros. El impacto de éstos últimos va más allá de la propia campaña, ya que supondría ofrecer un referente cercano y de continuidad tanto para los y las estudiantes que se reconocen en las identidades LGBT, como para los que no; independientemente de si participan o no de manera directa en la campaña. De este modo, creemos, podrían cumplir un doble rol: mientras -por una parte- contribuirían a normalizar identidades no normativas de sexo y género, y por otra, podrían dar apoyo a los y las jóvenes potencialmente víctimas de actitudes homofóbicas en los centros escolares.

Teniendo presente los datos que muestran las últimas investigaciones (COGAM / UAM, 2005; COGAM / UAM, 2010; FELGBT / COGAM, 2012) sobre los altos índices de homofobia que sufren tanto los y las alumnas como el profesorado LGBT en los centros, debe garantizarse -tal y cómo apuntan Bustamante, Coll-Planas y Missé (2009)- una seguridad en los centros escolares, que permita (o no) el reconocimiento público de las identidades sexo/afectivas de los y las educadores.

Debido al impacto que toda intervención supone, es vital llevar a cabo una constante revisión y evaluación crítica de ésta, con el fin de visibilizar las potencialidades i limitaciones que se deriven de ella de cara a futuras intervenciones similares. En este sentido sería interesante hacer un cuestionamiento sobre la figura del referente. ¿Todos los perfiles de referente son válidos para este tipo de intervenciones? Si el objetivo es romper con los estereotipos que limitan al colectivo, ¿los referentes que reproduzcan los estereotipos serían válidos en este tipo de campañas? ¿Estaríamos reforzando la idea que precisamente queremos erradicar? ¿Si sólo se hace uso de referentes que no cumplen con las expectativas esperadas, estamos transmitiendo que existe diversidad dentro del colectivo LGBT?



7. BIBLIOGRAFÍA

- Ahmad, S. & Bhugra, D. (2010). *Homophobia: an updated review of the literature*. Sexual and Relationship Therapy, 25 (4), 447-455.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- Barón, S., Cascone, M., & Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50 (3), 837-864.
- Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Caldas, J. M. P., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual— ¿Que realidad? *Educação em Revista*, 28 (3), 143-158.
- COGAM / UAM, (2005). *Homofobia en el Sistema Educativo*. Madrid. COGAM / Universidad Autónoma de Madrid.
- Coll-Planas, G. (Coord.). (2011). *Contra l'homofòbia. Polítiques locals d'igualtat per raó d'orientació sexual i d'identitat de gènere. Llibre blanc europeu*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Direcció de Drets Civils.
- Coll-Planas, G., Bustamante, G., y Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Cosme, J. A. G. (2002). Orden sexual y alteridad: la homofobia masculina en el espejo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 79-97.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones globales (Págs. 1-13). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton. *exclusion in Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- FELGBT / COGAM, (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gais y bisexuales*. Madrid: FELGBT / COGAM.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI.
- Fuss, D. (1999). Dentro / Fuera. En N. Carbonell y M. Torras, *Feminismos literarios*. Madrid: Arco / Libros (Págs. 113-124).
- Garrido, R., Morales, Z., (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. Propuestas de Intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (1), 90-115.



- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coord.). (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Giménez, C. (2006). *Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Cuadernos Puntos de Vista, Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.
- Goffman, E. (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- INJUVE, (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes: una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE.
- Meertens, R., Pettigrew, T. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61, 54-71.
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697.
- Observatori contra l'homofòbia (2014). *L'estat de l'homofòbia a Catalunya 2014*. Barcelona: Observatori contra l'homofòbia.
- Pastor, F. J. S., García, A. G., Muñoz, L. M. A., & Gomis, A. L. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (6), 74-89.
- Pichardo, J. (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En Gaviria, Elena; García-Ael, Cristina; Molero, Fernando (Coord.) *Investigación- acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*. Madrid: Sanz y Torres (Págs. 111-125).
- Pichardo, J. (2009). *Entender la Diversidad Familiar: Relaciones Homosexuales y Nuevos Modelos de Familia*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, L. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Platero, L. (2010). Sobrevivir al instituto ya la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 39-58.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (30), 95-145.
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Ediciones Aljibe (Págs. 19-36).
- Sánchez, M. (2008). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. En L. Pumares y L. Hernández Rincón (Eds.), *La formación del profesorado para atender a la diversidad*. Madrid: CEP (Págs. 299-329).
- Sánchez, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.
- Sánchez, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.



- Sedgwick, E. (1990). *Epistemología del armario*. Barcelona: Llibres de l'Índex. Barcelona.
- Sevilla, M., y Álvarez, N. (2006). Normalización del discurso homofóbico: Aspectos bioéticos. *Acta Bioética*, 12(2), 211-217.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*; 9 (4 [29]), 3-17.



Actualidad



VII CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL EL CONGRESO DE SEVILLA, 21, 22 y 23 de abril de 2016

366

Redacción

Con una asistencia de más de 650 educadoras y educadores sociales de todo el territorio español, el congreso [fue inaugurado en la mañana del 21 de abril](#).

El lema bajo el cual se organizó la labor de estos días fue el de “*A más educación social más ciudadanía, la profesión como impulsora de la transformación social*”, desarrollado con la participación de todas las personas que asistieron durante estos tres días de celebración, de unión y de fuerza conjunta, y también es el ánimo que nos ha de acompañar en la reivindicación de algo más que una profesión, una profesión ejercida por agentes de transformación social y de derecho de la ciudadanía.

La estructura de desarrollo del mismo estuvo basada en “Diálogos” ([Diálogo inaugural](#), [Diálogo 1](#), [Diálogo 2](#), [Diálogos 3 y 4](#), [Diálogo profesional](#)), tratando de acercar en un mismo espacio de conversación a los diferentes ámbitos que confluyen en la Educación Social: el académico, el profesional, el organizativo...

El [VII Congreso Estatal de Educación Social](#), actuó así como lugar de [encuentro](#) y diálogo, sin dejar de configurarse, también, como escenario de espacios temáticos para un diálogo más en [corto](#). Se presentaron multitud de comunicaciones, espacios de reflexión por ámbitos, mesas de debates, talleres, intercambio de experiencias... diluyendo el congreso en micro espacios para el encuentro.

Uno de los momentos más intensos fue el del diálogo final y [conclusiones](#), con la presencia, siempre comprometida, de [Marco Marchioni](#)

También se aprovechó el evento y el hecho de estar juntos para:

- celebrar el día del libro el 23 de abril, presentado [La Educación Social, como un libro abierto](#).



- Proceder a la entrega de premios del [concurso "Toni Julià" y reconocimientos a la trayectoria profesional](#).
- celebrar un saludo de [la AIEJI al VII Congreso de Educación Social](#) de Sevilla.
- Realizar la [Asamblea del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales](#) tras el VII Congreso.

¿Qué quedará como aportaciones este congreso a la Educación Social?

Además de la oportunidad de volver a reencontrarnos con muchos amigos y amigas, de haber podido pulsar y actualizar el estado de nuestra profesión, de haber tenido la oportunidad de conocer Sevilla desde un acogimiento y acompañamiento exquisitos por parte de las educadoras y educadores sociales andaluces y de [COPESA](#), en Sevilla asumimos un nuevo compromiso colectivo:

- quedará el [Compromiso de Sevilla](#), que se presentó en la sesión de clausura y que actuará como un faro orientador en los próximos años.
- quedarán las [Conclusiones del VII Congreso Estatal de Educación Social](#).
- y quedará el deseo y la autoconvocatoria de volver a encontrarnos en el [VIII Congreso en Aragón](#).



¡A MÁS EDUCACIÓN
SOCIAL
MÁS CIUDADANÍA!



21, 22 y 23 de Abril de 2016 Sevilla



4ª EDICIÓN CONCURSO DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL, MEMORIAL TONI JULIÀ

Redacción

Llega una nueva edición de este importante premio que, en los últimos años, está suponiendo un acontecimiento importante, tanto en su fase de convocatoria como en su resultado y presentación de los trabajos ganadores de cada edición.

Nuevamente, con motivo de la celebración del Día Internacional de la Educación Social (2 de octubre de 2016) el [Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales](#) (CGCEES), en colaboración con los [Colegios Profesionales Autonómicos y la Asociación Profesional existente](#), convoca la 4ª EDICIÓN DEL CONCURSO ESTATAL DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL “Memorial Toni Julià” en homenaje a uno de los más importantes precursores de nuestra profesión.

Esta convocatoria consiste en un concurso de proyectos profesionales realizados por educadoras y educadores sociales y estudiantes de educación social, premiándose los que se consideren más interesantes e innovadores y facilitando su futura difusión.

El plazo para presentar proyectos finaliza el 30 de marzo de 2017. [Bases del Concurso](#)
Información sobre el [resultado](#) y [entrega de premios de la edición anterior](#)



EPALE: nueva plataforma para aprendizaje de adultos en Europa.

Redacción

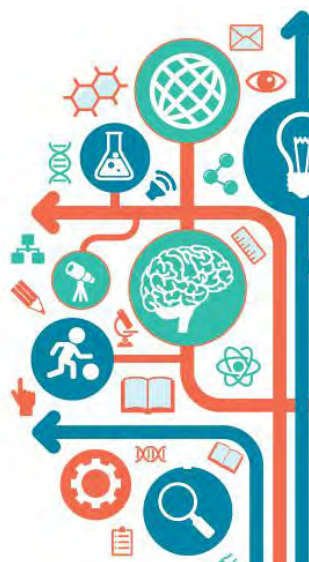
EPALE (*Electronic Platform for Adult Learning in Europe*) nace con la intención de ser un referente europeo para todos los profesionales de este sector: maestros, formadores, educadores sociales, investigadores, personal académico, legisladores y cualquier persona cuya actividad profesional incluya el aprendizaje de adultos en Europa.

EPALE está operativa en 24 idiomas oficiales de la Unión Europea y es una plataforma de membresía abierta, de modo que cualquier interesado podrá registrarse libremente y conectarse con otros profesionales de toda la Unión Europea.

¿Qué ofrece EPALE?

Entre las principales prestaciones de EPALE están la de compartir las buenas prácticas en la enseñanza de adultos en Europa, dar a conocer las noticias, eventos, recursos, etc. relacionados con la educación de adultos, así como facilitar la búsqueda de socios para la realización de proyectos educativos europeos.

A través de esta plataforma también se puede participar en blogs, consultar un glosario de términos en 24 lenguas de la Unión Europea y enlazar con otros portales vinculados con la educación de adultos a nivel nacional y europeo.



PRESENTACIÓN DEL GRUPO SENIORS DEL COLEGIO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES DE CATALUÑA (CEESC)

Redacción

370

Sèniors es un proyecto del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC) abierto a colegiadas y colegiados jubilados o a punto de hacerlo, que pretende transmitir el legado y el saber de los y las protagonistas que construyeron la práctica y la teoría de la Educación Social en Cataluña. A través de Seniors, también se da respuesta a los interrogantes que se plantean en el ejercicio de la práctica profesional, construyendo discurso, resuelven dudas entre los estudiantes de Educación Social y asesorando aquellas y aquellos profesionales noveles o " juniors", siempre y a través de la experiencia y la experticia de los miembros que componen Seniors.

El grupo está teniendo una importante presencia social, de la cual queremos destacar aquí, compartiendo con vosotras y vosotros la versión en castellano de una de sus participaciones en la plataforma social.cat, que es la primera comunidad online de la acción social en Catalunya, la referida a la [Relevancia de la Educadora y del Educador Social en la Empresa Social](#).



La relevancia del educador/a en la empresa social

Partiendo de un espacio de reflexión del grupo “Sèniors” del Col·legi d’Educadors i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), queremos compartir unas aportaciones sobre “la *Economía y el Educador/a Social*”. No está de más reflexionar sobre el “hacer” profesional del educador/a social y la economía como un espacio de oportunidades para la trayectoria profesional. **Entendiendo que la práctica de la economía** y sobre todo el enfoque perverso de la misma para la obtención del máximo beneficio, **coloca a una buena parte de la ciudadanía fuera de los circuitos de decisión** que le afectan a sus derechos fundamentales, colocándola en la exclusión social.

Entendemos que el mejor espacio donde el sujeto puede desarrollar sus competencias de forma transversal y “acordada” y en el que el educador social puede mediar en la construcción del sujeto económicamente adulto, es el espacio económico, es decir, el **espacio empresarial**. Espacio en el que se ponen en activo las competencias de la persona, con el objetivo de obtener un resultado individual y social o colectivo sostenible.

Una empresa no es sino un conjunto de personas que, ordenadas sus capacidades y competencias, obtienen unos resultados que “sostienen” a la organización y, por lo tanto, a los proyectos personales de los trabajadores. **Si además esa empresa tiene la configuración de “Empresa Social” el resultado social es aún de mayor calado si cabe.**

Jacques Defourny y Marthe Nyssens, miembros de la red internacional de investigación EMES, dedicada al estudio y construcción de conocimiento entorno a la economía social, ya en el 2008 definen a la empresa social como,

*“organizaciones privadas sin ánimo de lucro que proveen bienes y servicio directamente relacionados con su objetivo explícito de **beneficio a la comunidad**. Esta organización se apoya en dinámicas colectivas que incluyen diferentes tipos de grupos de interés en sus órganos de gobierno, tienen una fuerte autonomía y soportan riesgos económicos asociados a su actividad”.*

La Comisión Europea sobre la Empresa Social

La Comisión Europea (CE) incorpora el concepto de Empresa Social el 25 de octubre del 2011 en su Comunicación COM (2011) 682, a favor del Emprendimiento Social. Define la Empresa Social como:

- Agente de la economía social, es una empresa cuyo **principal objetivo es tener una incidencia social**, más que generar beneficios para sus propietarios o sus socios.
- Funciona en el mercado proporcionando bienes y servicios de manera empresarial e innovadora y utiliza sus excedentes principalmente para fines sociales.
- Está sometida a una **gestión responsable y transparente**, en concreto mediante la asociación de sus empleados, sus clientes y las partes interesadas en su actividad económica

Por Empresa Social, la Comisión entiende las empresas:

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- Para las cuales el **objetivo social de interés común**, es la razón de ser de la acción comercial, que se traduce a menudo en un alto nivel de innovación social.
- Cuyos **beneficios se reinvierten** principalmente en la realización de este **objetivo social**.
- Son reflejo de su misión su organización o régimen de propiedad, basados en principios democráticos o participativos u orientados a la justicia social.

Criterios económicos:

- Desarrollo de una actividad continua productora de bienes o servicios.
- Asunción de un nivel significativo de riesgo económico.
- Ajuste de los horarios y garantía de, como mínimo, el salario mínimo interprofesional y la aplicación de los convenios colectivos según la actividad.
- Distribución los beneficios de manera limitada y revirtiendo en la propia empresa.

Criterios sociales:

- Alto nivel de autonomía respecto de terceros.
- Poder de toma de decisiones no basado en la propiedad del capital.
- Naturaleza participativa, que incluya a las diferentes partes implicadas.
- Objetivo explícito de beneficio comunitario.
- Iniciativa puesta en marcha por un colectivo.

Ámbitos en que las Empresas Sociales pueden desarrollar sus servicios:

- Empresas que **prestan servicios sociales o suministran bienes y servicios destinados a un público vulnerable**, como el acceso a la vivienda, ayuda a las personas de edad avanzada o con discapacidad, inclusión de grupos vulnerables, guardería infantil, acceso al empleo y a la formación, gestión de la dependencia, etc.
- Empresas cuyo **modo de producción de los bienes o servicios persigue un objetivo de tipo social** (integración social y profesional mediante el acceso al trabajo de personas con discapacidad física y/o psíquica, con problemática mental, o en riesgo sobre todo por razón de su escasa calificación o de problemas sociales que provocan exclusión y marginación), pero cuya actividad puede incluir bienes o servicios que no sean sociales.

Casi todas las empresas sociales, debido a los diferentes elementos que las caracterizan, manifiestan un **grado especialmente elevado de responsabilidad social y medioambiental**.

Tienen, ante todo y como tema relevante, dificultades para encontrar la financiación que necesitan para su desarrollo. Las limitaciones en lo que respecta a la **redistribución de los beneficios** o al **empleo de trabajadores vulnerables** dan a menudo a los acreedores o a los inversores potenciales la sensación de que son empresas de mayor riesgo financiero y de menor rentabilidad que otras empresas “no sociales”.



La Empresa Social y el Educador/a Social

Desde nuestra mirada profesional entendemos que **el educador/a social en un entorno de Empresa Social tiene una función muy importante en la Empresa Social**, ocupe la responsabilidad que ocupe. Seguramente incorporarse a una actividad empresarial requiera una formación complementaria en diferentes materias como la gestión de recursos económicos, humanos, técnicos, de marketing, etc. Esta cuestión permanece abierta a consideraciones futuras.

El educador en su función profesional, orienta, acompaña y crea condiciones para que las personas, la mayoría en riesgo o exclusión social con las que trabaja, puedan tener una calidad de vida y un nivel de autonomía lo más elevada posible. Es pues, en este campo de la **inserción a través de la economía**, mediante las empresas sociales, donde hay un largo camino para compartir y desarrollar.

373

Las educadoras/es sociales tienen diferentes tareas a desarrollar en dichas empresas:

- **Acompañar al trabajador “frágil”** en su lugar concreto de trabajo, ya sea en una empresa de inserción, en un centro especial de trabajo o en el entorno de una empresa “no social”, y en su entorno familiar y/o social.
- Siendo miembro de los **equipos psicosociales** que tienen las empresas.
- **Formando parte de los equipos de gestión y dirección**, o de la propia creación de la empresa, para dar oportunidades a los colectivos con más dificultades para entrar en el mundo laboral.

El educador/a puede ser también un emprendedor social. La creatividad, la iniciativa, la innovación, son habilidades a potenciar. Para estas funciones de gestión y para emprender o activar empresas, el educador debe ser muy consciente de las dificultades y riesgos que este hecho conlleva y de que, seguramente, tendrá que ir acompañado de otros profesionales expertos.

Posibles ámbitos profesionales donde el Educador/a Social puede desarrollar su tarea en una Empresa Social:

- Programas de Capacitación y de formación
- Asistencia directa en la actividad laboral
- Unidad de Soporte a la actividad profesional y social
- Servicio de Vinculación pre y post laboral
- Club Social de la institución
- Servicio de atención a la vivienda
- Servicio de atención a las familias
- Miembro del Consejo de decisiones

El origen de este sector nace en los años setenta, con los primeros modelos de cooperativismo y empresa social. En estos últimos años el término suena con más fuerza y el mundo de la economía social abre un abanico amplio de intervenciones profesionales para el educador/a social.

Grup Sèniors del CEESC



IX JORNADAS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL. LA SALUD MENTAL DE LA INFANCIA, UN RETO COLECTIVO Barcelona, 11 de diciembre de 2015

(Os acercamos aquí un relato colectivo, sinfónico, construido con la voces de muchos autores, ponentes, etc., sobre lo acontecido en estas Jornadas, en una versión en castellano de la publicación: ["Relatorías de les #9JIES "La Salut mental dels infants, un repte col·lectiu" \)](#)

374

INTRODUCCIÓN

Cerca de 100 personas participaron en las Jornadas de Infancia y Educación Social "*La Salud Mental, un reto colectivo*", celebradas el 11 de diciembre de 2015 en el *Centre Cívic Convent de Sant Agustí*, de Barcelona.

Éstas, han sido fruto de sesiones de trabajo, debate y dialogo de los compañeros de la *Comisión de Infancia del CEESC* que han hecho aportaciones. Y así, entre todos, vamos aprendiendo. Porque las *JIES* son más una propuesta para encontrarse y descubrir que una transmisión de conocimientos en una sola dirección.

La procedencia y las profesiones de los participantes han sido diversas, profesionales de la educación social, la psicología, el trabajo social o la enfermería; personas que trabajan en CRAES, espacios familiares, centros de salud mental, Servicios Sociales, centros abiertos, ...

Las aportaciones de los ponentes y los participantes abrían el debate en dos grandes líneas: la necesidad del trabajo en red y las diferentes miradas profesionales.

RELATORIAS

"Trabajo en red en el territorio desde un enfoque preventivo"

José Ramón Ubieto, psicólogo clínico y psicoanalista.

Mesa 1: "Niños desamparados y salud mental: ¿Trabajamos juntos?"

Graciela Esebbag, psicóloga del CSMIJ de *Nou Barris* en Barcelona.

Carlos Osés, psicólogo y educador social en el CRAE *Toni Julià i Bosch*.

Mesa 2: "La contención más allá de la conducta: integración de la intervención terapéutico - educativa en un Hospital de Día para adolescentes"

M. Jesús Larrauri, coordinadora del *Hospital de Día de Adolescentes* de Santa Coloma de Gramenet.

Mesa 3: "Salud mental y entorno comunitario"

Myriam García Blásquez, psicóloga clínica en el CSMIJ *Garraf* (Hospital Sant Joan de Déu) y miembro del GT Salud (mental) comunitaria de la FCCSM.

Mesa 4: "Pequeña infancia: cuando diferentes miradas ayudan a crecer"

Sunsi Segú, trabajadora social. Coordinadora del CDIAP, *Fundación Eulalia Torres de Beà*.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Ponencia principal

"TRABAJO EN RED EN EL TERRITORIO DESDE UN ENFOQUE PREVENTIVO"

José Ramón Ubieto, psicólogo clínico y psicoanalista.

Moderador y diálogo con los asistentes: **David Homedes**

Relatoría: **Alba López**, estudiante de Educación Social.

375

Los trastornos mentales existen en la infancia, sin ninguna duda. Lo que es más complejo es que nos pongamos de acuerdo en su prevalencia y en la forma en que se diagnostican. El hecho es que lo biológico existe y forma parte de la mochila de cada uno, como también forma parte la historia familiar, la historia personal y, como cuarto elemento, el significado que se da a los anteriores. Este último es muy importante, porque hace posicionar y que se produzcan síntomas. A veces, nuestra percepción del niño o del adolescente es a través del síntoma. Y ante el síntoma como problema, el sistema busca la solución. Hay que estar atentos a los tratamientos farmacológicos, con cifras de consumo muy altas respecto a otros países de nuestro entorno. Hay otro paradigma, sin embargo, que otorga al sujeto la posibilidad de explorar y aprender a hacerse responsable. Nuestra posición como profesionales, pues, también permite la mejora del pronóstico: ¿qué lugar le damos al sujeto? Los trabajadores de lo social no somos experimentadores de laboratorio, estamos contaminados por la relación con el sujeto. Formamos parte del cuadro, como el pintor de "las Meninas". Y aquí entra en juego la red. Ya no se puede dar validez a intervenciones fragmentadas y quizá contradictorias. Ni tampoco a una red que todo lo controla y que no se fía de todo lo que viene de fuera. La mejor prevención se hace en red. Pero hay unas condiciones para que funcione: construcción compartida del saber; coordinación y liderazgos para poder llegar donde acordamos; y apoyo institucional claro.

2 objetivos:

- Aclarar conceptos básicos sobre salud mental que hoy resultan claves para entendernos.
- Transmitir algunas ideas que la experiencia del trabajo en red nos ha enseñado.

En una ocasión, una dirigente de una asociación de niños afectados por TDAH me invitó a un debate, recalcando que lo hace porque yo soy "uno que no cree en el TDAH". De este modo revela el carácter religioso, incluso sagrado, que toma para ella la misión a la que dedica buena parte de su vida. Efectivamente yo no creo en el TDAH como tampoco en la esquizofrenia o en el Barça, pero "de haberlas, las hay".

Los trastornos mentales (TM) y las dificultades psicológicas en la infancia existen y toman formas diferenciadas:

- TMG. Autismo y psicosis infantiles.
- Conductuales (impulsividad, violencia).



- Ánimo y reactivos a abusos.
- Aprendizaje: atención, dislexia.
- Inhibiciones y fobias.

Sobre esta existencia no hay dudas, otra cosa es ponerse de acuerdo en la tasa de prevalencia y en el rigor de los métodos, diagnósticos y clasificatorios (crisis del DSM). Acrónimo del Inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en castellano, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*.

Esta crisis de la fórmula DSM, viene acompañada de otras tesis que pretenden sustituir y que se fundamentan en una vieja ilusión (la medida del hombre), ahora renovada por las tecnologías de las neuroimágenes, que muestran más que explican la tesis básica del hombre neuronal. Esta nueva religión, favorecida por las pseudociencias, aspira al ideal físico desplazado al humano: el atomismo psíquico. Como ejemplo, el título del libro de Antonio Damasio: *"El cerebro creó al hombre"*. El cerebro, el neuro, es el nuevo ídolo de nuestro siglo XXI.

Por supuesto, que lo que es constitucional (genética, bioquímica, fisiología) existe y forma parte de esta mochila a la que nos referimos coloquialmente. Pero este es sólo uno de los elementos presentes en nuestra carga subjetiva. Hay otros tan o más importantes. Existe la historia familiar, nuestros ancestros, lo que han dicho y hecho sobre nosotros. No es cualquier cosa, sus huellas en ocasiones son imborrables. Pero aun así, tampoco lo son todo, aunque muchos padres sueñan (y se culpabilizan también) con su influencia masiva en las conductas de sus hijos. Hay otro elemento importante como es la biografía particular, lo que se llama las vicisitudes de la vida, lo que nos ha pasado y que a veces puede ser muy dramático (Abusos, pérdidas, abandonos).

Finalmente nos queda un cuarto elemento a veces olvidado y sin embargo crucial para entender a un sujeto: la significación que él da a todo lo anterior. Como interpreta el su lugar en la familia, sus pérdidas y ganancias, como se imagina que la afectan los hechos familiares. La significación de lo que nos ha pasado es cosa nuestra, es nuestra elección y nuestra responsabilidad. Por eso podemos pedirle a la gente que responda de estas elecciones. No del acto de abuso sufrido, sino de lo que ha hecho o ha omitido en relación a esto. Estas elecciones pueden ser muy precoces y cobrar un valor central en la vida de un sujeto.

A partir de configurar la mochila que, por otra parte, cambia constantemente ya que si bien el pasado es inmutable, nuestra versión es cambiante, producimos algo nuevo: invenciones sintomáticas. Se trata de algo en lo que nosotros, como profesionales, debemos darnos apoyo para acompañar a este sujeto. Una viñeta clínica nos permitirá explicitar esta idea de apoyarse en el síntoma.

Ignacio, atendido en un dispositivo asistencial público, es un joven practicante del *parkour* que desafía, con sus piruetas, el inestable equilibrio de una "normalidad" social y académica. Fue derivado por la escuela con 10 años por apedrear un gato después de una dura pelea con un compañero, ante el temor de que esto fuera el presagio de una futura psicopatía. Efectivamente él apunta, en sus actos, en la división del Otro buscando esa satisfacción que se insinúa en la mueca de susto del profesor o del compañero que lo ven maniobrar continuamente con reptiles de todo tipo y tamaño. Después, ya adolescente, la angustia



aparece en los rostros de algunos peatones que los miran cuando hacen sus arriesgadas piruetas en el parque. La conversación regular con el analista le ha permitido trazar un recorrido que va desde su inicial presentación sintomática, en el que proliferaban las manifestaciones autodestructivas (retorno de la agresividad en el cuerpo: tics, encopresis), hasta la invención de nuevos lazos sociales, como es la creación de un juego en equipo, consistente en diseñar un "pasaje del terror" en los alrededores de la escuela, a modo de entretenimiento colectivo. Posteriormente creará un grupo de practicantes y estudiosos del *parkour*, con asistencia a encuentros internacionales de jóvenes.

En este trayecto, la transferencia le ha permitido un saber hacer con lo favorece el vínculo social, repercute en sus aprendizajes y limita este disfrute a punto de desbordarse en el acto. Dejar en suspenso, al inicio, este pronóstico de psicópata abrió la posibilidad, para él, de inventar una nueva realidad para esta pulsión. Ahora, junto con el uso más regulado del espacio urbano, ha encontrado también otro territorio virtual, las webs para jóvenes creadores, donde encuentra destinatarios para sus producciones fotográficas o en vídeo.

La cuestión interesante que nos muestra este caso es ver cómo cada uno utiliza los objetos a su alcance para este trabajo de nominación, de hacerse un nombre con su disfrute particular.

Esta política de confianza en las invenciones sintomáticas es nuestra elección, decide cómo percibiremos al sujeto y su realidad, y se opone a otro paradigma, muy dominante.

- **El paradigma problema-solución:** Ellos tienen un problema y nosotros, sistemas expertos, la solución. Se plantea en términos de excelencia (omnipotencia), versus fracaso (impotencia) y donde el sujeto tiene como destino la clasificación y luego la segregación. Mutismo asegurado. Nuestra visión aquí es forzosamente parcial y segregativa con tendencia a eliminar este síntoma molesto. En el caso de Ignacio, encasillarlo precozmente como "psicópata juvenil" hubiera confirmado este destino en tratar de eliminar a cualquier precio su sadismo, constitutivo como forma agresiva de su ser mismo.

- **Paradigma síntoma-invencción.** Síntoma como lo que da forma al malestar del sujeto: impulsivo, agitado, inhibido, siempre visible. Este síntoma tiene un lado positivo, normalmente menos visible y obturado por el trastorno más espectacular y perturbado. Se trata de una invención, fórmula más o menos exitosa que cada sujeto o familia exploran para tratar su realidad propia. Es por ello que hay que invitar al sujeto a hablar y hacerse responsable de sus palabras y actos.

Nuestro objetivo: Revertir el proceso de déficit, como significación negativa, por de invención como rasgo singular que resalta lo valioso de cada uno. Aquello con lo que puede presentarse al otro como algo que sabe hacer, y por lo tanto puede llegar a un valor social, y no como un estigma.

Hoy ya tenemos muchos proyectos que funcionan así, en la confianza en el otro, más que en el saber experto. Proyectos como el *A DOJO, Taller socioeducativo de creación audiovisual para Adolescentes y Jóvenes (Horta-Guinardó)*.

El pronóstico de cada caso depende de la gravedad del problema pero también de los recursos disponibles y de nuestra posición como profesionales; básicamente de nuestra posición en relación a 3 elementos:



a) **¿Qué lugar damos al sujeto?** (clasificación versus escucha). La homogeneización (TDAH, VD, TC, TLP) deja sin palabras singulares y sin la variabilidad que está en la vida misma. Si además aplicamos un solo tratamiento farmacológico, producimos efectos secundarios y des-responsabilidad. Las epidemias actuales y las cifras de consumo de medicamentos a edades tempranas así parecen confirmarlo. Somos el país que más crece en consumo de psicoestimulantes (UNICEF), lo que más nuevos fármacos compra (Sin garantías) y con cifras de prescripción de ansiolíticos y antidepresivos muy altas. Todo esto confirma la tendencia creciente a la cronicidad, nuevo paradigma en la atención a la salud mental también en la infancia / adolescencia.

b) **¿Qué valor damos a sus respuestas (invención versus déficit) y qué lugar tomamos en ellas?** Nosotros, a diferencia del experimentador que se mantiene aséptico, estamos contaminados ya de entrada por el vínculo educativo o clínico. Formamos parte del cuadro como el pintor de "Las Meninas" y la Transferencia es el motor para hacer del presentimiento algo con la que hacerse mayores. (Por ejemplo, si no ha mostrado interés, y la hubiera animado a seguir en su investigación sobre los reptiles, él no hubiera progresado en este camino y los Sus síntomas autodestructivos hubieran aumentado).

c) **Qué vínculos proponemos a otros profesionales y el Otro familiar.** Ya nadie confía en el individual fragmentado, en la solución *One Best Way*, ni tampoco en la red que atrapa todo lo que ve, defensiva e intrusiva.

La red tiene un doble objetivo y una perspectiva de incompletitud pero no de indiferencia ante el sufrimiento

Es importante trabajo en red como acción colaborativa y preventiva. Esta red tiene unas condiciones:

- La construcción del caso en el seno del equipo.
- La coordinación y el liderazgo como sectorización.
- El apoyo institucional (reconocimiento, estabilidad).

Que se concretan en una pragmática de la conversación:

- Cara a Cara
- Constante y regular
- Alrededor de un Interrogante (?)
- Global y singular
- Escribir el proceso y los acuerdos

La mejor prevención, pues, de las dificultades psicológicas y de los TM en la infancia pasa por implementar, en el territorio de proximidad, una práctica de red, un trabajo colaborativo que contemple 3 requisitos básicos:

- Epistémico: el saber cómo elaboración colectiva.
- Metodológico: trabajo interdisciplinario.
- Ético: participación y co-responsabilidad.



MESA 1

“NIÑOS DESAMPARADOS y SALUD MENTAL: ¿TRABAJAMOS JUNTOS?”

Graciela Esebbag, psicóloga al CSMIJ de Nou Barris en Barcelona.

Carlos Osés, psicólogo y educador social en el CRAE Toni Julià i Bosch.

Moderador y diálogo con los asistentes: **Toni Rubio**

Relatoría: **Laura Frailías Santiago**, estudiante de Educación Social.

379

Se plantea, a partir de un caso compartido por ambos centros, como el beneficio del niño obtiene si se trabaja de manera conjunta. Y eso ¿qué quiere decir? significa contar con espacios de encuentro y de reflexión; conversaciones entre diferentes profesionales para reconsiderar sus intervenciones. Aclararon que no hay una relación de jerarquía entre los diferentes centros. Si hablamos de jerarquía, podemos entender que el CSMIJ diga el CRAE lo que debe hacer, pero esto no es así. El elemento central debe ser el niño, que es atendido como alguien singular y que requiere una atención personalizada. Se remitieron a la ponencia de José Ramón Ubieto, reivindicando la necesidad de evitar diagnósticos homogéneos y estadísticos.

En primer lugar, la idea principal que se pone a debate es la del trabajo en red. ¿Se trabaja conjuntamente? ¿Qué significa trabajar juntos? A raíz de un caso clínico, Graciela y Carlos nos muestran como únicamente con un trabajo conjunto, tanto entre profesionales como con el sujeto en cuestión, se puede conseguir el beneficio y éxito en el desarrollo de éste.

Los obstáculos que han ido apareciendo con los tratamientos han conseguido el trabajo continuo entre profesionales de la educación y de la psicología, entre diferentes disciplinas.

Recuperando las palabras de José Ramón Ubieto, debemos excluir la idea de normalidad, ya que, teniendo en cuenta la complejidad del ser humano, no podemos trabajar desde una estadística, sino partir de síntomas e invenciones particulares.

Graciela nos cuenta que el servicio de CSMIJ atiende la especificidad de cada niño y el trabajo se divide entre el soporte técnico, la intervención directa con él y las reuniones con el tutor para relatar el interés del sujeto. Otorgándole un mayor énfasis en el soporte técnico. Esta no es una supervisión o asesoramiento, sino un espacio de encuentro y reflexión; una conversación entre diferentes profesionales, con el fin de reconsiderar intervenciones de un mismo caso. En este sentido, hay que tener en cuenta que cada individuo, cada caso, es diferente y requiere soluciones diferentes. Finalmente, el síntoma del niño se presenta como un problema y realmente es la solución que él mismo construye. De esta manera, tenemos que convertir las conductas en palabras, mirando más allá del hecho y descifrando qué pasa en él; evitando, la homogeneización del diagnóstico y partiendo de las particularidades del sujeto. En definitiva, salir de esquemas y categorías, y dar paso a la individualidad.

Finalmente, durante el turno de preguntas, sale a la luz la dificultad que muchas veces surge a la hora de coordinarse entre las disciplinas e ir todos a una, considerando como primordial el



interés y beneficio del sujeto. Es decir, se pueden crear discrepancias en la opinión entre educadores / as sociales y psicólogos / as a la hora de llevar a cabo una acción u otra.

MESA 2

"LA CONTENCIÓN MÁS ALLÁ DE LA CONDUCTA: INTEGRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN TERAPÉUTICO-EDUCATIVA EN UN "HOSPITAL DE DÍA PARA ADOLESCENTES"

380

M. Jesús Larrauri, coordinadora del Hospital de Día de Adolescentes de Santa Coloma de Gramenet

Moderador y diálogo con los asistentes: **Esteve Torregrossa**.

Relatoría: **Alba López**, estudiante de Educación Social.

María Jesús Larrauri es la coordinadora del Hospital de Día de Adolescentes de Santa Coloma de Gramenet. Su exposición se centraba en la atención a adolescentes que están sufriendo una situación límite. La contención y la comprensión van aparecer como elementos centrales del debate. Ante la transgresión, la contención muestra los límites al adolescente, pero del educador / a también se espera un esfuerzo para poder entender aquellas conductas y, así, mantener canales de diálogo con el paciente. Este trabajo paciente permitirá ir tejiendo vínculo entre educador y educando. El Hospital de Día tiene su singularidad, es un espacio educativo y terapéutico, un espacio privilegiado para atender a niños y adolescentes y en sus particularidades. La figura del educador / a es muy importante al recurso, debe dar respuesta a momentos y necesidades muy diferentes. El límite, el diálogo, el vínculo... elementos de los que se hablaron, serán centrales para gestionar estos momentos.

De la intervención de M. Jesús Larrauri, junto con el pequeño debate que se creó los minutos posteriores he podido extraer como importantes diversas temáticas de las que quiero dejar constancia.

En primer lugar y como punto importante, cabe destacar la relevancia que se le dio a la contención, tanto como para la figura del educador / a, como para la intervención y el tratamiento.

La contención y la comprensión deben ser los principios básicos en el día a día de un Hospital de día. La contención ofrece un límite ante una situación y la comprensión del paciente propiciará un posterior diálogo. Se necesita de una comprensión por parte del educador/ a de aquella situación de transgresión. Será necesario de un tiempo y un espacio para pensar y dialogar posteriormente y promover la contención de la menor.



Asimismo, es de gran ayuda para el paciente la existencia de una normativa conocida por todos, el diálogo con los profesionales para reconocer aquellas situaciones límite claras y la disponibilidad real del equipo de profesionales que ofrecerá una normalización de las diferentes situaciones.

En segundo lugar, otro de los puntos que creó más intervenciones en la mesa durante el debate fue cuando se habló del vínculo. El vínculo, la creación de este, nos proporcionará herramientas para actuar. Será el profesional el encargado de que lo educativo, a su vez, sea terapéutico dado el entorno en que nos enmarcamos. Gracias al vínculo podemos hacer contención con el paciente, se puede calmar una situación tal como la misma ponente relataba en varias de sus anécdotas como coordinadora en el Hospital de día.

Es por tanto la figura del educador / a, en el entorno en que nos encontramos, de gran importancia como referente. Tal como se dijo en el debate *"el educador / a no lleva una bata blanca, no es médico o psiquiatra"*. Para ello es muy importante que este profesional se sienta cómodo en su puesto de trabajo y con su tarea. Además de seguir formándose, creciendo y, sobre todo, cuidándose. Debe tener una disponibilidad real hacia el paciente y disponer de una capacidad de toma rápida de decisiones, de dar respuesta a las diferentes necesidades de los diferentes grupos e intervenir en aquellas ocasiones donde se produce una transgresión del contrato normativo. El educador / a debe prever también los momentos de aburrimiento, que a su vez, son tan necesarios para que las cosas pasen, planificar y posibilitar la contención.

Finalmente, cabe destacar la importancia de la intervención individualizada, tema del que también se habló durante el debate. Se debe dar respuesta de una forma individualizada a cada paciente, atendiendo aquellas necesidades de cada uno. Generalizar o protocolizar intervenciones no garantiza el buen resultado de la misma, ya que no atiende a la falta o déficit de cada uno de los menores. El hospital de día es un espacio privilegiado para atender cada niño o adolescente, atendiendo a sus particularidades, sus necesidades en concreto. Un lugar donde establecer un vínculo y una relación no sólo educativa, sino también terapéutica

MESA 3

“SALUD MENTAL Y ENTORNO COMUNITARIO”

Myriam García Blásquez, psicóloga clínica al CSMIJ Garraf (Hospital San Juan de Dios) y miembro del GT Salud (mental) comunitaria de la FCCSM.

Moderador y diálogo con los asistentes: **David Homedes**.

Relatoría: **Cali Izquierdo Capilla**, estudiante de Educación Social.

Myriam García Blásquez reflexionó sobre el trabajo en red en el territorio. Ella lo hace al CSMIJ del Garraf como psicóloga. Hizo unas consideraciones previas respecto a la salud



mental aclaratorias: apuesta por un modelo de salud integral frente a un modelo médico (reivindica el papel de los educadores sociales como generadores de salud con sus intervenciones); que sea transdisciplinar; que tenga en cuenta el sujeto y en la comunidad donde vive. En la calle, en un centro abierto, en una sesión de terapia en el CSMIJ o en una entrevista en los servicios sociales, podemos generar vínculos positivos, experiencias emocionales correctivas. La propuesta es: cuando se tenga un niño delante, poner ante nosotros también su familia, su comunidad y la red de profesionales.

1. Foco de atención con la salud mental. Hay tendencia a pensar que trabajamos con los trastornos pero no es así, ya que trabajamos con la salud mental.
2. Es importante tener en cuenta que el modelo es un modelo de salud, no un modelo médico.
3. Todo lo relacionado con la salud mental no forma parte sólo del campo sanitario, de la misma manera que lo que forma parte de la educación no es sólo del campo educativo. Debemos tener en cuenta que es transdisciplinario, intervienen varias disciplinas para poder intervenir.
4. Como profesionales es importante poder hacer hincapié en el carácter dimensional y en todo lo que rodea la salud mental. Se debe tener en cuenta el que rodea al sujeto.
5. Cuando enfermamos cabe preguntarse por quien no por qué. Es importante tener en cuenta y no perder de vista el sujeto (el niño).
6. Un sujeto se constituye como un ser social a través de la sociabilidad y la encuentro con el otro. El proceso de salud o enfermedad también tiene una estrecha relación con el encuentro con el otro, ya que depende cómo funcione el proceso tendrá unos efectos sobre la salud mental.
7. Los efectos que producen la intervención de los educadores sociales generan salud ya que somos agentes de salud.
8. Nuestro trabajo trata de generar vínculos significativos, "experiencias emocionales correctivas". Esto lo podemos llevar a cabo en la calle, en el hospital de día, el CSMIJ, etc.
9. Nuestra tarea como educadores / as sociales es ayudar a crear vínculos entre el sujeto (niño) y la familia, o bien entre el sujeto (niño) y la comunidad. Se trata de poder establecer puntos o conexiones que permitan crear estos vínculos como alianza terapéutica.
10. La red de salud mental y adicciones conforma todos los dispositivos.
11. No debemos pensar sólo en la red de salud mental como una red única. Debemos tener en cuenta todas las otras redes, ya sean las asistenciales como las no asistenciales. Por ejemplo: educación, justicia, etc. Es importante tener en cuenta el sujeto (niño), la familia, la red: una buena praxis necesita de cooperación y trabajo en red, ya que no hay respuestas concretas y cada uno tiene sus herramientas para poder intervenir mejor.
12. La derivación es para trabajar conjuntamente cada uno desde su lugar con miradas diferentes.



13. Participar de la transformación del otro a través de fomentar la esperanza, acompañar, construir confianza, interesarse por lo que dirá, contener la frustración, generar pensamiento. Todo esto son estrategias que como profesionales debemos usar para intervenir, generar un vínculo y conseguir la implicación del sujeto.

DEBATE

Se destaca la importancia de poder hacer formación comunitaria. Poder entender que es la salud mental, así cada uno desde su conocimiento deberá desarrollar las sus herramientas.

Dentro del sector social no hay una formación adecuada a nivel de salud mental y se tiende a una patologización excesiva.

Es muy importante poder conocer las funciones de cada profesional a la hora de trabajar en red, ya que cada uno debe saber cuál es su papel

Desde la UEC de Sabadell explican que actualmente tienen una profesional del CSMIJ trabajando interna dentro del equipo. Ha sido un cambio radical, ya que cuando el profesional está en el día a día es cuando existe el verdadero trabajo en equipo.

Es importante aprender a trabajar en red y al mismo tiempo también se deben conocer los límites de cada profesional. La figura del dinamizador externo ayudaría en esta tarea.

La capacidad de generar trabajo en red, vital para la intervención socioeducativa, a veces se ve resentida ya que se ven inmersos en problemas de precariedad, inestabilidad, etc.

Se pone el ejemplo de que cuando hay un problema en el Instituto, no se debe poner desde el primer momento sobre la mesa el diagnóstico de ese niño o adolescente. El profesorado debería estar formado y que hubiera un trabajo comunitario real.

La UEC de Sabadell ejemplifica una actividad que llevan a cabo de trabajo comunitario. Aprendizaje y servicio: los niños y niñas de la UEC dan un servicio para la comunidad y a cambio reciben un aprendizaje. Es una forma de trabajo comunitario para ellos ya que los motiva, les hace crear vínculos significativos.

Como profesionales deben buscar espacios para relacionarse con el trastorno no desde del trastorno.

Es vital el contacto y trabajo en red entre profesionales ya que articulando la mirada con la escuela por ejemplo, podrán entender que detrás de un problema de conducta siempre hay otros problemas. Poder hacer una valoración psicológica del niño o niña está bien, pero a partir de allí se debe trabajar el apoyo y la integración social: trabajar con la escuela, la familia, el sujeto, haciendo un trabajo de articular miradas

CONCLUSIONES

- Necesidad de trabajo en red. No sólo desde el sujeto, sino teniendo en cuenta todo lo que le rodea. El trabajo en red se debe hacer desde diferentes ámbitos.



- Es importante que si hay un trabajo en red, haya un profesional que se haga referente del caso. Debe mostrar compromiso e implicación.
- Para poder trabajar conjuntamente es necesario un reconocimiento mutuo entre profesionales de diferentes disciplinas.

MESA 4

“PEQUEÑA INFANCIA: CUANDO DIFERENTES MIRADAS AYUDAN A CRECER”

384

Sunsi Segú, trabajadora social. Coordinadora del CDIAP Fundación Eulalia Torres de Beà.

Moderador y diálogo con los asistentes: **Imma Jeremías**.

Relatoría: **María Rosa Estela**, pedagoga terapéutica, responsable de los Espacios Familiares en Badalona.

Esta mesa quería hacer visible la intervención con pequeña infancia, a menudo poco visible, cuando se detectan dificultades en su desarrollo. Fue Sunsi Segú, trabajadora social del CDIAP - Centro de desarrollo infantil y atención precoz de Gracia, quien hizo la exposición. El CDIAP se centra en el niño, pero tiene en cuenta su entorno familiar y social. Como se trata de niños pequeños, parece lógico que todo retorno tenga los padres / madres como destinatarios, pero la intención es poder entender todo lo que les rodea. La tarea es preventiva, de acompañamiento en los primeros años de vida, tratando de transformar carencias en oportunidades. El espacio es el de un despacho profesional y esto condiciona las familias, que pueden sentirse observadas y examinadas. Los espacios familiares de 0 a 3 años permiten generar dinámicas más naturales y espontáneas. ¿Qué sería deseable? Favorecer el máximo de espacios naturales posibles para las familias se puedan encontrar, relacionar, compartir experiencias y conocer recursos. Espacios que son generadores de buena salud mental.

La exposición que hemos escuchado de Sunsi ha sido una extensa demostración del funcionamiento de un CDIAP del barrio de Gracia en Barcelona.

El objetivo del CDIAP está centrado evidentemente en EL NIÑO, no de forma aislada, sino teniendo en cuenta que está rodeado de todo un entorno, diferente en cada caso.

La gran plasticidad de los primeros años permite cambiar muchas cosas.

A menudo existe el riesgo de "poner etiquetas y encontrar patologías a todos y en todas partes. Pensar en un CDIAP pre-supone hablar de deficiencias, problemas y carencias, cuando



el objetivo real debe poder cambiar estas "carencias" por oportunidades. También el concepto "patologías" se debería cambiar por "dificultades" ya que muchas veces son parte de la evolución natural de los propios niños.

La tarea del CDIAP es preventiva y asistencial para niños y familias. Los / las profesionales del CDIAP acompañan al bebé en su inclusión en el mundo familiar, junto con sus capacidades / dificultades. El trato con un CDIAP es un tiempo para "conocer y reconocer" de forma conjunta.

¿Cómo? A través de un trabajo entre padres e hijos, entre familia y servicio, entre este servicio y otros.

¿Quién? Un equipo de profesionales con diferentes formaciones que se complementa. La formación específica de cada uno de los profesionales se encuentra enriquecida por las formaciones de los demás y las interacciones que se generan. Lo que equivale a decir que a menudo hay que olvidar la propia formación / titulación para ponerte en un lugar de escucha, empatía y acompañamiento

El hecho de observar (por parte de los profesionales), es muy complicado. Hay dificultades para "Saber observar" que pueden comportar confusiones.

El escenario de un despacho de CDIAP, (niño / padres / profesional) comporta una situación no natural, controlada, impuesta... en que la familia se siente observada y estudiada. Hay una diferencia significativa en las reacciones de las personas cuando este observatorio es un espacio más natural y espontáneo, como podría ser el caso de un Espacio Familiar.

Es significativo el cambio que viven las familias cuando pasan de un CDIAP a un CSMIJ .Pasan de sentirse más atendidas en menos atendidas porque la frecuencia de la atención se dilata en el tiempo. Y el trato profesional suele ser más distante. En todo caso, esta observación surgida de los comentarios *intra-grupo* dependerá de los diferentes profesionales que intervienen en estos servicios y que conseguirán acoger más o menos a las familias usuarias. Por lo tanto, hay muchas diferencias que no son únicamente fruto de la institución, sino del trato personal otorgado en cada caso.

Como conclusión de la mesa, pensamos que hay que favorecer el máximo de espacios naturales posibles para que las familias se puedan encontrar , desarrollar , relacionar, obtener recursos ... porque estos espacios y grupos de apoyo favorecen y salvan a los niños ya sus progenitores.

Los espacios naturales de encuentro de familias son espacios favorecedores de una buena salud mental.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL Y III JORNADAS EDUCACIÓN SOCIAL Y ESCUELA

Redacción

386

El 30 de septiembre y el 1 de octubre de 2016 se celebra, en Ourense, el [I CONGRESO INTERNACIONAL Y LAS III JORNADAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y ESCUELA](#), con el subtítulo de **UN ANÁLISIS DE LA ÚLTIMA DÉCADA**.



Una nueva oportunidad para el encuentro, el análisis, el debate, la colaboración, espacios de actuación y seguir construyendo profesión.

Las primeras jornadas partieron hace 10 años de la colaboración de Nueva Escuela Gallega (Nova Escola Galega) y el Colegio de Educadores Sociales de Galicia ([Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia](#)). Tras este tiempo la Educación Social ha avanzado y se ha ido consolidando y en estos momentos las condiciones socioculturales y económicas en las que vivimos resaltan la necesaria presencia de la figura del Educador Social en el entorno escolar.

Este Congreso y Jornadas cuentan también con la participación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#))

Información en la Web: <http://edusoescola.wix.com/congreso>



CANTABRIA. HACIA SU COLEGIO PROFESIONAL

Redacción

387

La Asociación Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Cantabria ([APEESCAN](#)) celebró el 4 de junio de 2016 una Asamblea Extraordinaria para revisar e informar de todo el proceso realizado sobre la CREACIÓN DEL COLEGIO PROFESIONAL.

En el transcurso de la Asamblea la vocal de creación de Colegio, Paloma Mata Codesal, hizo una presentación abarcando todo el proceso desde que se presentó y registró el dossier ante el Gobierno de Cantabria el 9 de octubre de 2015.

Durante julio se han celebrado reuniones con la directora general del Servicio Jurídico del Gobierno de Cantabria para informar sobre el texto de la propuesta de Ley, e igualmente con la Jefa de Servicio de Entidades Jurídicas, al objeto de situación e informes jurídicos preceptivos.

Tras el proceso legal e informes correspondientes se espera una propuesta a la Junta de Gobierno para que a su vez proponga al Parlamento la votación sobre la Ley de Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Cantabria.

Se espera poder contar con este nuevo Colegio Profesional que potencie la Educación Social en este territorio. Un proceso en marcha.

[Mapa de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#)



VII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES (AIEJI)

Redacción

En el marco del [Congreso de Sevilla](#), el Comité Ejecutivo de la Asociación Internacional de Educadoras y Educadores Sociales (AIEJI) anunció las fechas del próximo [Congreso de la AIEJI](#) que se celebrará en Campinas (Brasil) entre los días 10 y 12 de abril de 2017, durante una [intervención de su Presidente](#), Benny Andersen, en los actos de Clausura de este importante [VII Congreso Estatal de Educación Social](#), celebrado en Sevilla en abril de 2016

La entidad anfitriona del mismo será la brasileña Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo ([AEESSP](#)).



Información sobre el [congreso anterior](#) celebrado en Luxemburgo en 2013.

Información sobre el [próximo congreso](#)

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN SOCIAL Y ÁMBITO JUDICIAL

Redacción

389

El 15 de junio de 2016 se han celebrado en Murcia unas **Jornadas sobre Educación Social y Ámbito Judicial** organizadas por el Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia ([CPESRM](#)).

El objetivo ha sido **mejorar los servicios que presta el educador/a social a la ciudadanía en el ámbito de Justicia**. La figura del educador/a social tiene larga tradición vinculada al ámbito de justicia juvenil y protección de la infancia, introduciéndose progresivamente en el resto de juzgados.

Las situaciones de personas en situación de riesgo y/o exclusión socioeducativa cada vez son más complejas y requieren soluciones desde distintas ópticas, la Educación Social viene a sumar sus buenas prácticas desde procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La primera ponencia “**La Educación Social, una profesión ineludible del siglo XXI**” corrió a cargo de **Silvia Martínez de Miguel López**, responsable de la formación universitaria del Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia, quien destacó la importancia de la profesión y su servicio de utilidad pública.

Posteriormente se realizó una mesa redonda con el título: “**La peritación de los aspectos educativos y sociales en el marco de Justicia; alcance e importancia**” en la que participaron educadores/as sociales peritos, técnicos del Servicio de Familia y equipo técnico de Juzgado de Menores, quienes pudieron debatir y exponer las herramientas de trabajo en el peritaje desde aportaciones y soluciones educativas.

Las jornadas se cerraron en la tarde con un **seminario profesional sobre el informe socioeducativo**, parte más técnica de la jornada, a cargo del Coordinador del Área de Formación del CPESRM, **D. César Haba Giménez**, donde se expusieron formas de trabajo y metodología del educador/a social.

Algunas imágenes del acto, en la siguiente [página de facebook](#)



PRIMERA EDICIÓN DE LAS JORNADAS INTRESS DE INNOVACIÓN SOCIAL, EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA TUTELADA

Expertos internacionales presentan en CaixaForum en Barcelona las mejores prácticas del mundo

390

Redacción

El Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales ([Intress](#)), presentó el 14 de marzo de 2016, en Barcelona, durante la primera edición de las Jornadas de Innovación Social, las cinco mejores prácticas internacionales en el ámbito de la infancia tutelada de la mano de cuatro innovadores de talla mundial.

Con el objetivo ampliar las oportunidades para mejorar el bienestar de los menores de edad bajo tutela a lo largo de la vida, [Intress](#) y [Upsocial](#) trabajaron para identificar prácticas innovadoras de todo el mundo probadas con éxito. Se [analizaron](#) 96 iniciativas y, tras la valoración de un jurado de expertos formado por 20 profesionales del sector, seleccionaron las 5 prácticas con mayor potencial para ser replicadas en España.

Las [iniciativas presentadas](#) han sido las siguientes: *Generationsbrücke (Alemania) de Horst Krumbach*; *Forandsring-fabrikken (The Change Factory) (Noruega) de Marit Sanner*; *Ikamva Youth (Sudáfrica) de Joy Olivier y Makhosi Gogwana*; *Spark (Estados Unidos) de Chris Balme*; *Punt de Referència (España) de Rita Granè*.

En el marco de las Jornadas, además del acto público, se ha celebrado un seminario que ha contado con la presencia de 100 profesionales del ámbito de la infancia de diferentes puntos de España como Catalunya, Madrid y Baleares.

Desigualdad de oportunidades de la infancia tutelada

La [investigación previa](#) revela que en España existen 34.000 personas menores de edad en régimen de tutela, de las cuales 13.700 viven en acogimiento residencial y un 23% tienen entre 16 y 17 años.

El 52% de los menores bajo tutela en Catalunya no finaliza la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), porcentaje que triplica la cifra registrada entre la población joven en general, del 15%. Así se recoge en ese informe pionero sobre infancia tutelada (menores que en algún momento de su infancia reciben atención residencial o están en acogimiento familiar por el sistema público de protección social).



Según el estudio, en Catalunya tan sólo un 32% de los jóvenes tutelados están en el curso que les corresponde a los 15 años, frente al 73,6% registrado entre la población en general. A los 15 y 16 años de edad, 6 de cada 10 alumnos se orienta hacia estudios universitarios en la población en general, 3 de cada 10 a Formación Profesional (FP) y la FP Básica. Esta proporción se invierte en la infancia tutelada, donde 1 de cada 10 opta por estudios universitarios, 3 de cada 10 a FP y 5 de cada 10 a FP Básica.

Cinco ámbitos de intervención clave

Según se desprende del [informe](#) elaborado, los ámbitos de intervención clave son cinco:

- 1) Acompañamiento estable y comprometido a largo plazo, adaptado al perfil de cada persona y que incluya a las familias de origen y padres cuando sea posible.
- 2) Promoción de la salud física y mental.
- 3) Promoción del éxito educativo en personas de entornos con importantes desventajas Sociales.
- 4) Empoderamiento e incrementos de la autonomía personal, inclusión en actividades de ocio, deportivas, culturales y artísticas.
- 5) Construcción de redes sociales de apoyo estables, positivas y proactivas alrededor de niños, niñas y adolescentes en riesgo de exclusión.



EL COLOQUIO RIA 2017, SE REALIZARÁ EN ARGELIA.

392

Redacción

El [VII Coloquio Internacional: Escenarios posibles de la animación sociocultural para la transformación social](#), organizado en Bogotá por la [Red Internacional de Animación-RIA](#) y la [Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Externado](#) de Colombia, se desarrolló del 28 al 30 de octubre de 2015.

Las actas están en proceso de publicación en forma de un libro. Y está habiendo, sin duda también, contribuciones vertidas en la [revista internacional Animación, Territorios y Prácticas socioculturales](#) dirigida por Jean Marie Lafortune.

En Bogotá, se decidió que Argelia, en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas, acogería el coloquio de 2017.

¡La aventura prosigue y empezamos a prepararnos para acudir numerosos y numerosas a este encuentro!



2° CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE: FORMACIÓN DOCENTE

Azogues (Ecuador), 28, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2016.

393

Redacción

La Universidad Nacional de Educación (UNAE), en el marco de su misión institucional como Universidad emblemática del sistema de educación superior ecuatoriano, organiza el 2° CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE: FORMACIÓN DOCENTE, que recoge entre sus temáticas *La formación docente en la Educación Social*, grado que está previsto se implante próximamente por primera vez en Latinoamérica, en esta universidad.

Este segundo congreso favorecerá el debate académico, científico, comunitario e institucional en torno a propuestas investigativas sobre la formación docente y las áreas afines, teniendo en cuenta el aspecto intercultural del contexto ecuatoriano y el buen vivir.

Para más información:

<http://www.unae.com.ec/congreso/index.html>

<https://www.facebook.com/Universidad-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-UNAE-659479540743677/>

<https://twitter.com/UNAEcuador>



EL III CONGRESO NACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y I CONGRESO IBEROAMERICANO, SE CELEBRARÁ EN BARCELONA LOS DÍAS 3, 4 Y 5 DE NOVIEMBRE DE 2016

394

Redacción

Este Congreso se dirige a profesionales de los distintos ámbitos de las ciencias sociales y de la salud; psicólogos, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales, pedagogos, médicos, personal sanitario, deportistas, directivos... así como a todo aquel que desee conocer los últimos avances en Inteligencia Emocional.

Desde sus inicios, ya hace más de dos décadas, la Inteligencia Emocional ha despertado un gran interés tanto entre el público general como entre investigadores y profesionales de todo el mundo. A lo largo de estos años las aportaciones científicas han ido demostrando y confirmando que se trata de una habilidad básica para el desarrollo de las competencias que aumentan nuestro bienestar y ajuste psicológico y que influye en aspectos tan diversos y trascendentes como, las relaciones interpersonales, el rendimiento académico, laboral y deportivo, o la salud mental y física. Motivos todos ellos que fundamentan la importancia del estudio de la IE. Sin embargo es mucho todavía el camino que nos queda por recorrer, y es necesario seguir generando más investigaciones sobre IE que nos permitan mejorar las relaciones humanas y la calidad de vida de las personas.

Para más información: <http://www.actoserveis.com/inteligenciaemocional/2016/>



Reseñas

395



RESEÑA DE LIBRO

- Título:** *18 contes per educar en valors. Coneix els teus drets*
- Autor:** Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC)
- Editorial:** CEESC (Barcelona)
- Año de edición:** 2015

396

Josep Vallés Herrero, educador social y Doctor en Pedagogía, vocal del CEESC.

El CEESC decidió llevar adelante la iniciativa del concurso con el fin de crear una herramienta pedagógica para que principalmente educadores y educadoras la puedan utilizar para ayudar a difundir, sobre todo en niños/as y jóvenes, los valores contenidos en la Convención de los derechos del Niño de la ONU, que ha celebrado su 26º cumpleaños.



Los cuentos que contiene esta publicación, en catalán, con motivo del Segundo concurso de cuentos y relatos cortos para educar en valores " Conoce tus derechos" son:

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Aigua de tempesta de Joan Dueñas
Arnau de Marta Curto
Canyes de sucre i betum de Elena Montiel
La cova dels drets de Clara Romaní
En Jan i la Mireia de Margarida Solà
La cançó d'en Bru de Pilar Serrat
La foguera de la pau de Mireia Gasull y Eva Fernández
La presó de Toni Rubió
L'elefanteta Iris de Grup Família Acolidora (INTRESS)
Les tisores màgiques d'Anna Montes y Arantxa Perales
Pluja de Sara Martínez
Relat curt d'una tutoria de veritat de Pep Plana
Remença de Ignasi Soler
Samrawit de Marta Fos
Sense gep de Ariadna Peña
Tabita, vine amb mi de Mercè Gil
Un cop de mà de Ariadna Peña
L'alegria del romaní de Noelia Muñoz

El jurado estaba compuesto por Meri Raurich, Lúdia Puigvert y Cati Hernández, siendo Jordi Iglesias el secretario.

El libro se presentó el 20 de noviembre de 2015 coincidiendo con la fecha de conmemoración de la Convención de los Derechos de la Infancia y se hizo en la sede del CEESC en Girona.

La primera edición de este premio se hizo hace dos años, en la que colaboré con el cuento “La bicicleta trencada o la barbàrie de la força”. Los cuentos de la primera edición (2013) se han utilizado en emisoras de radio (p.ej. [Cadena Ser](#)), bibliotecas, escuelas de tiempo libre y colegios catalanes para educar en valores y se espera una repercusión igual o mayor en esta. Como ya dijo en ocasión de la primera edición el principal artífice del concurso Rubèn Fornós, presidente de la delegación del CEESC a Girona: "muchos nos llenamos la boca de derechos humanos y de derechos de los niños, pero ¿cuántos nos los hemos leído?, aunque ahora se estudian en la carrera de Educación Social, ¿no creen que para tenerlos en cuenta primero debemos conocerlos?, y si los conocemos los podremos respetar. Pero no basta con respetarlos, tenemos que velar por que se respeten en nuestro entorno, y tampoco es suficiente con ello, debemos ayudar a difundirlos”.



Para asegurar la difusión de esta herramienta pedagógica, el libro se puede descargar en formato PDF desde la página web del CEESC y desde el blog *Educador@s de Girona* que gestiona la delegación gerundense de este colegio profesional (<http://educadorsdegirona.blogspot.com.es/p/concurs-de-contes.html>)

A modo de ejemplo Toni Rubio escribe en el cuento de “la presó” (la prisión) que versiono ahora en castellano: “Nunca nadie me preguntó qué pensaba, qué sentía, si estaba de acuerdo o no, qué quería hacer de mi vida... La infancia, el tiempo, la familia, los amigos, yo... Y en la oscuridad terrible, fui consciente del “yo”. Mi mirada había cambiado. Yo quiero saber, quiero participar, quiero decidir. Quiero saber de mi pasado y tener ilusión por el futuro. No quiero ser una hoja escrita por otro ni quiero ser una decisión que yo no he tomado”. Los cuentos a favor del derecho al interés superior de la infancia, de su supervivencia y desarrollo, de su participación en las decisiones que les competen, a favor del crecimiento personal en ambientes no hostiles, se suceden en estos cuentos de la colección “Coneix els teus drets” del CEESC. Por todo ello este libro, junto al primero de la colección “21 contes per educar en valors” de 2013, constituyen unas obras relevantes para educadores/as y para la sociedad.

Me atrevo a realizar dos propuestas para ediciones digitales futuras de esta colección, la primera, enriquecer los textos con ilustraciones, de niños/as que hayan leído estos cuentos o con artistas que colaboren desinteresadamente y compartan estos valores en su currículum y la segunda, traducirlos al castellano y también al inglés. Quizá no sea fácil pero con ello creo que se ganaría en el objetivo implícito del CEESC de dar mayor difusión a los Derechos Internacionales de los Niños y con ello a nuestra labor profesional.



RESEÑA DE LIBRO**Título:** *Educadores Sociales***Autor:** Laura López**Editorial:** Autoedición (Bubok)**Año de edición:** 2016

399

Redacción

Recibimos esta publicación y después de revisarla, hemos considerado importante reseñarla y compartirla con vosotras y vosotros por su carácter de revisión en clave de humor. También es importante producir cosas que intentan desdramatizar y bromear.

El estilo es muy personal y seguro que no todas y todos compartimos todas las opiniones vertidas en el texto narrativo. Pero nunca deberíamos dejar de reírnos de nosotros mismos.

La sinopsis del libro sería:

“Los médicos, abogados, profesores y mecánicos se libran de estar constantemente explicando en qué se basa su profesión. Esa suerte no la tenemos los educadores sociales y es por ello que ha nacido este libro. ¿Educación Social? ¿Eso para qué es?”

El enlace de descarga:

<http://www.bubok.es/libros/244682/EducadoresSociales>



RESEÑA DE LIBRO

Título: *Libro de Actas do I Encontro Luso-Galaico da Educación Social. A Educación Social máis alá e máis acá da raia*

Autor: **Recopilación:** Alberto Fernández de Sanmamed | Antón Bouzas Álvarez | Daniel Alves Rivera | Eva Moldes Casal | Fátima Barros Correia | Sílvia Azevedo | Sofía Riveiro Olveira | Teresa Barros

Editorial: CEESG | Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia
APTSES | Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social

Año de edición: 2015

Natalia Caro Blanco, Educadora Social y Secretaria Técnica de las Jornadas

Esta obra de acceso y distribución gratuitos <http://ceesg.org/files/documentos/docs/actas-e-relatorios-14-03-2015-libroactaselg2015.pdf>, recoge los artículos y conclusiones que se expusieron en el primer encuentro profesional realizado entre las Organizaciones profesionales de Galicia y Portugal.

En estas jornadas participaron expertas y expertos del mundo profesional y universitario que analizaron la situación actual de la profesión en los dos territorios, reflexionando sobre identidades profesionales, ámbitos y funciones, fortalezas y debilidades, retos y propuestas, sobre ética profesional, en resumen, sobre los temas candentes y latentes en la Educación Social.



Sobre todo, lo que se puede comprobar es la necesidad común de expresar la Profesión como un derecho de la ciudadanía. “El derecho a tener derechos” como nos dice el profesor J. A. Caride.

Esta publicación recoge ponencias e intervenciones de interés realizadas por el ya citado José Antonio Caride Gómez, Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela, Silvia Azevedo, Presidenta de APTSES, Sofía Riveiro Olveira, Presidenta del CEESG, Xavier Puig Santularia, Presidente del Consejo de Colegios de Educación Social del Estado Español, Maria Jose Calderon, Presidenta de la Oficina Europea de la AIEJI, José Luís Gonçalves, Profesor de la Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Diana de Vallescar, Profesora de la Universidade Portucalense Infante D. Henrique de Oporto y por Carlos Sánchez- Valverde Visus, Educador Social, Coordinador de la Revista RES y Profesor de la Universidad de Barcelona.

Especialmente destacables son las conclusiones y retos que nos deja el evento, entre otras se señala las siguientes:

“Mejorando la educación social: las personas en el centro de toda propuesta. Potenciar el trabajo de los Colegios y de las Asociaciones, especialmente la visibilización y el desenvolvimiento de la profesión, colocando a las personas destinatarias en el centro de las propuestas y respondiendo, la medida de lo posible, a las demandas profesionales: elaborar marcos comunes de formación, asegurar lugares de encuentro y debate, buscar áreas emergentes... Las Asociaciones y los Colegios deberemos de afinar la agudeza para garantizar la visibilización da profesión y las buenas prácticas en todos los ámbitos, manteniendo un contacto cercano con los profesionales, buscando alianzas con otras profesiones de lo social”.

Los retos de futuro y conclusiones fueron recogidas por las y los expertos siguientes: Ana Iglesias Galdo, Profesora de la Universidad de la Coruña, Ana Raquel de Noronha Profesora de la Escola Superior de Educação de Fafe, María Dolores Candedo Gunturiz, Profesora de la Universidad de Coruña, João Paulo Delgado, Profesor de la Escola Superior de Educação de Oporto, Silvia Azevedo Profesora de la Escola Superior de Educação de Fafe e Universidade Portucalense y Xosé Manuel Cid Profesor de la Universidad de Vigo.

El volumen muestra también un resumen de las visitas a diversos recursos socioeducativos de la ciudad de Vigo, así como diversos posters de experiencias profesionales.



Lo más destacable de la publicación es que muestra un intercambio de saberes y experiencias que permita apostar por un trabajo de calidad que repercuta en las personas y colectivos a los que dirigimos nuestra tarea como profesionales de la Educación Social.



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

RESEÑA DE LIBRO

Título: **Tecnologías para los docentes: Camino recorrido y mirada hacia el futuro en la Universidad de Murcia**

Autor: *Pilar Arnaiz Sánchez y M^a Paz Prendes Espinosa (coordinadoras)*

Editorial: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia

Año de edición: 2010

M^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia

Con frecuencia, especialmente en el ámbito universitario, tendemos a mirar hacia fuera en busca de la perfección y la verdad, infravalorando la calidad de las experiencias e iniciativas de las universidades españolas. La obra que coordinan Arnaiz y Prendes es una mirada hacia dentro con perspectivas de futuro, y un ejemplo de cómo difundir los logros en materia de TIC de la Universidad de Murcia. El libro se estructura en seis capítulos. En el primero de ellos, el profesor Martínez recoge tanto las dificultades como las posibilidades de la universidad para incorporar la tecnología de forma didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, afirmando que tradicionalmente la universidad no ha sido innovadora. Se ha iniciado el cambio, ya que la universidad no puede quedar al margen de la sociedad, pero aún está anclada en los parámetros de la presencialidad.

En el segundo capítulo Prendes y Castañeda recogen los entresijos del proceso de integración de las TIC en el contexto murciano, excediendo los aspectos meramente docentes, para adentrarse en los condicionantes socio-políticos. Esta apuesta institucional de la universidad de Murcia a la incorporación de las TIC, abre el camino hacia la innovación e integración de las Tic, que han pasado de ser una posibilidad, que tenía que hacer frente a múltiples



reticencias, a una realidad, e incluso, una necesidad. No cabe duda de que se trata de un camino complejo, complicado e inacabado, tal y como afirman las autoras.

Fruto de esta motivación y apertura, se desarrolla el entorno telemático SUMA, que ha sido analizado, con carácter histórico y formativo, por las mismas autoras en el capítulo tercero. En él se exponen las conclusiones *relacionadas con el profesor* (deseo de aprender, autocríticos, dificultad para atender sus problemas técnicos por la falta de recursos humanos de apoyo,...); *relacionadas con los materiales y herramientas* (demasiado texto y falta de otros tipos de recursos más audiovisuales, problemas de navegabilidad y uso,...), así como los *relacionados con los alumnos* (el alumno prefiere el material en reprografía antes que en red, pobres niveles de comunicación en red entre profesor y alumnos,...). También se exponen los resultados obtenidos de la evaluación de la experiencia de 15 asignaturas de campus virtual. A partir de estos datos, las autoras proponen los siguientes elementos para la integración curricular de las TIC: énfasis de los contenidos, reflexión previa sobre la planificación, flexibilidad, diversidad metodológica, cualificación de los docentes técnica y pedagógica, favorecer aprendizaje grupal en red, planificar la tutoría en red, el alumno como estudiante activo y constructor de conocimiento.

Con una mirada en el presente y otra en el futuro, Arnaiz y Prendes tratan de ampliar el horizonte de las Tic en esta universidad (Capítulo 4), analizando la renovada plataforma de campus virtual, la iniciativa Open Course Ware (OCW) para el diseño de materiales docentes digitales, así como los proyectos de innovación con TIC, la implantación de la Tutoría Virtual, y la creación del Aula Virtual en una plataforma de software libre (SAKAI). Estos proyectos se encuentran consolidados y con una amplia aceptación en la comunidad educativa.

A continuación, Sabina del Rey, nos ofrece un capítulo centrado en el campus virtual de la universidad de Murcia (SUMA) que vio la luz en 1998, incorporando cuatro módulos: docente, administrativo, extracurricular y comercial, y fue modificado en 2009 por el Grupo de Apoyo a la Teleenseñanza (GAT) dando lugar a la nueva versión Campus Virtual SUMA 2.0. Entre sus mejoras cabe señalar nuevo menú desplegable, página de noticias, reorganización del módulo docente, mejora de las herramientas (contenidos, exanet, suscripción de avisos), permite configurar herramientas, unir herramientas, visualizar formato alumno, rincón del alumno, agenda del curso, herramientas para el postgrado,... Para finalizar se exponen los resultados del uso que los docentes hacen del Campus Virtual, concluyendo que desde el 2002 al 2009 se ha aumentado considerablemente en todos los sentidos el uso que los docentes realizan de las herramientas que se incorporan en SUMA.

Este libro se cierra con un capítulo de Borgoños sobre la filosofía del *Open Access*, asentada en la generosidad de los autores que creen firmemente que la información debe ser gratuita, y el movimiento *Open archives initiative*, que se centra en compartir, permitiendo un acceso



universal a los contenidos. Desde este plano conceptual, a iniciativa de la Biblioteca Universitaria y con la colaboración del Área de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones Aplicadas (ATICA) y el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (EDITUM), se inició el proyecto DIGITUM. Se trata de un depósito de documentos digitales de la Universidad de Murcia de libre acceso.

En resumen, se trata de una excelente obra que permite tomar conciencia de lo avanzado en el desarrollo e implantación de las TIC en la Universidad de Murcia, así como vislumbrar nuevos espacios educativos que explorar.



RESEÑA DE LIBRO**Título:** *Bullying, una falsa salida para los adolescentes***Autor:** José Ramón Ubieto (ED.)**Editorial:** NED Ediciones (Barcelona)**Año de edición:** 2016

406

(Del prólogo de Joan Subirats)

Los adolescentes olvidan sus juguetes infantiles para vérselas con una nueva pareja: su cuerpo sexualizado que les produce extrañeza y los inquieta. Es allí donde la tentación del *bullying* aparece como una falsa salida: manipular el cuerpo del otro bajo formas diversas (ninguneo, agresión, exclusión, injuria) les permite poner a resguardo el suyo.

Para eso hay que designar un chivo expiatorio y golpear y destruir esa diferencia que se le imputa a la víctima y que deviene, para algunos, insoportable porque confronta a cada uno con la asunción de su sexualidad y con encontrar un lugar en ese nuevo mundo que sucede a la adolescencia. Abordar el acoso implica acompañar a esos adolescentes en su delicado tránsito.



<http://nedediciones.com/ficha.aspx?cod=2004>

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

RESEÑA DE VÍDEO

Título: *Aquaterapia para familiares y cuidadores de personas con demencia*

Idea original y grabación: Fernando García Mateos

Dirección, guión y montaje: Juan José Alonso Sánchez

Música: Alkis AJ music-Floating Particles Logo, Pinkzebra-Put a Smile On | Bright and Hopeful Future

Organización: CRE de Alzheimer del Imsero en Salamanca

Año: 2015

407

El departamento de Educación Social del CRE de Alzheimer del Imsero (Salamanca) ha desarrollado un proyecto basado en los beneficios de la “aquaterapia” para aliviar la sobrecarga y disminución del estrés de cuidadores de personas con demencia.

Ver vídeo del Proyecto:

<https://vimeo.com/153224172>



RESEÑA DE LIBRO

Título: *Hacia nuevas instituciones democráticas. Diferencia, sostenimiento de la vida y políticas públicas*

Autor: Fundación de los Comunes

Editorial: Traficantes de sueños (Madrid)

Año de edición: 2016

408

Beatriz García

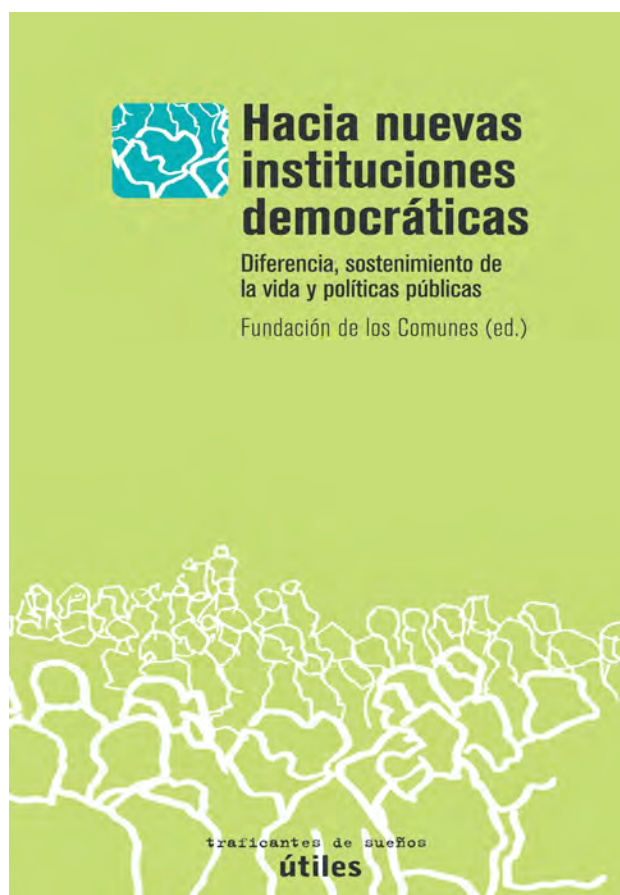
La llegada a las instituciones de candidaturas ciudadanas aupadas por las movilizaciones de los últimos años ha llenado de ilusión a miles de personas precarizadas por el neoliberalismo, estafadas por la burbuja inmobiliaria y excluidas por las políticas de austeridad. Más allá de las trabas burocráticas, del teatro de la representación y de las dificultades presupuestarias, estas nuevas fuerzas políticas se enfrentan a cuestiones de fondo que la velocidad del asalto electoral deja en segundo plano. La más importante: ¿qué es una democracia que merezca tal nombre? ¿Cómo se organiza y a quién interpela? ¿Cuál es su objetivo último?

En este libro, con artículos de la filósofa Montserrat Galcerán, la politóloga Alisa del Re o la economista Amaia Pérez Orozco, entre otras, se apuesta de forma clara por poner la vida en el centro. Solo unas políticas al servicio del sostenimiento de las vidas, de todas y de cada una de ellas, pueden ser la base de una «nueva política» que no solo sea novedosa, sino que enfrente de verdad la desigualdad del capitalismo global.

En este [enlace](#) podrás encontrar más información sobre el libro; video de presentación, biografía de la los autores, tabla de contenidos, etc.



La Fundación de los Comunes es un laboratorio de ideas que produce pensamiento crítico desde los movimientos sociales como herramienta de intervención política; es una red de grupos de investigación, edición, formación, espacios sociales y librerías que ponen recursos en común para impulsar la revolución democrática y la igualdad social. Forman parte de esta red librerías como Traficantes de Sueños o Katakarak (Iruña), centros sociales como La Casa Invisible (Málaga) o el Ateneu Candela (Terrassa) o cooperativas de investigación como La Hidra (Barcelona).



El libro se puede descargar en:

<https://www.traficantes.net/libros/hacia-nuevas-instituciones-democraticas>

RESEÑA DE LIBRO

Título: *Youthactivation - Reflexiones y propuestas sobre la emancipación y la activación juvenil en Europa (*)*

Autor: Jon Etxeberria, Veronique Larre y Aintzane Cabo

Editorial: Mugazte elkarte (Hasparren, Francia)

Año de edición: 2016

(* : *Publicación a raíz del proyecto Youthlab - Thoughts and proposals about youth activation and emancipation in Europe de Erasmus+*)

Asociación Navarra Nuevo Futuro

La situación de las personas jóvenes en Europa en el actual contexto socio-económico es complicada. Es un contexto que invita a vivir con desafección el presente y sin demasiadas expectativas de futuro. Nos preocupa el momento que está viviendo la generación joven y las situaciones de vulnerabilidad que muchas veces atraviesa. Pensamos que se debe reflexionar en profundidad sobre estos fenómenos y, sobre todo, generar espacios de creación de alternativas.

Por eso 10 asociaciones vinculadas al trabajo socioeducativo con jóvenes en España, Eslovaquia, Francia y Portugal nos unimos en el proyecto *YouthLab -Diálogos sobre Activación Juvenil (Erasmus+)* para dinamizar un proceso de reflexión colectiva. El proyecto ha posibilitado la organización de 26 foros de discusión en los que 250 personas vinculadas con el mundo de la educación, de la juventud y del empleo han compuesto propuestas y análisis siguiendo una metodología participativa. Durante 13 meses, también se han recogido 80 buenas prácticas relacionadas con la activación juvenil, buscando la diversidad y los matices. Y se han organizado 4 estancias formativas para conocer de primera mano algunos de los proyectos analizados.



Como resultado de todo este proceso, hemos escrito una publicación en 6 idiomas con reflexiones, pistas e ideas para tratar la cuestión desde otro punto de vista. A menudo segmentamos la realidad para aprehenderla, pero no es muy útil cuando lo que queremos es cambiar nuestra forma de mirar. Se trata de ver a la juventud inmersa en un tiempo histórico y desde los diferentes dispositivos acumulados con los años proponer caminos nuevos. La reflexión es profunda y las propuestas son en realidad sencillas. No podemos disgregar el empleo de la educación para la vida o de la ciudadanía. No podemos insistir en la empleabilidad cuando la sociedad del trabajo se derrumba. Habrá que pensar en otras formas de ser, combinar más empleo y ocio y servicio a la comunidad; pensar en itinerarios de vida con diferentes paradas y muchos cambios. No tiene porque ser una sociedad peor, ni mejor, sólo que en la transición en la que nos encontramos debemos revisar prejuicios y miedos. Las reflexiones recogidas en esta publicación van orientadas a mirar el mundo de otra manera, a imaginar quizá otra cultura del trabajo. A lograr construir, mediante matices y grietas, nuevos dispositivos que ayuden a recorrer una vida digna. Esta publicación es, en definitiva, una estación en este viaje. Seguimos trabajando y generando discurso.

411

La publicación se puede descargar libremente en seis idiomas en:

<http://youthlaberasmus.blogspot.com.es/p/results.html>



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

RESEÑA DE LIBRO

Título:	<i>Machismos, de micro nada</i>
Autor:	Fiadeiras (coord.)
Editorial:	CEESG / Edicións Embora (Santiago de Compostela)
Año de edición:	2015

412

Sofía Riveiro Oliveira, educadora social (sofia.riveiro.olveira@ceesg.org)

La presente obra es la recopilación de un proyecto artístico y reivindicativo (a partes iguales) puesto en marcha por el grupo de trabajo en igualdad, Fiadeiras -compuesto por educadoras sociales colegiadas del Ceesg-. Dicho proyecto comenzó con una entrada en su blog que llevaba por título: Micromachismos: mucho más que micro, para denunciar

“que las actitudes y los comportamientos dominantes que los varones siguen ejerciendo en relación a las mujeres, por más que estos tengan lugar de forma sutil o casi imperceptible, son formas de violencia que reproducen la desigualdad de valor y oportunidad en función del género” (8 de marzo de 2014, <http://fiadeirasceesg.blogaliza.org>).

Fiadeiras viene haciendo distintas actividades tanto formativas, como reivindicativas, de sensibilización y/o lúdicas desde su nacimiento, en 2011. Esta obra podríamos definirla como un compendio de todas esas acciones, dando lugar a lo que hoy tenemos entre manos: un trabajo colectivo a favor de la igualdad real y como elemento vertebrador de la denuncia social contra los machismos de todo tipo -en la mayoría de las veces, incluso inadvertidos-.

La lengua en la que está escrita es el gallego. Y acompañan a esta exquisita elección de palabras gallegas, dibujos, viñetas, fotos, logos y otros diseños de lo más llamativos y



acertados. El resultado, una mezcla de calidad, para los sentidos, desde la Educación Social, y se nota!

Las fuentes empleadas para este resultado fueron de lo más diversas, de ahí la polivalencia del documento y la multiplasticidad a la hora de su uso educativo, reivindicativo o por simple entretenimiento.

El método fue cualitativo y dirigido, pues contactaron con ciertas personas a las que le propusieron escribir alrededor de lo que les podía suponer o suscitar este término tan manido (y no por eso, bien identificado y eliminado de nuestra historia): los microMachismos. Aclarar, en este punto, que a lo largo de estos años, y al investigar más profundamente en la temática, gracias a procesos de empoderamiento y sororidad, las Fiadeiras llegan a concluir que los machismos no saben de tamaños, que todos ellos dañan y que todos ellos deben ser erradicados de cuajo, de ahí, el título del libro a propuesta de Lola Ferreiro; *Machismos: de micro nada*.

Dieron un tiempo prudencial para responder y revisar lo que les fue llegando, tanto de gente anónima como de algún otro personaje más conocido. Es fácil imaginar las caras de sorpresa que pondrían al encontrarse con lo que se encontraron: ideas, formas, palabras, de lo más variado, pero con un mensaje tanto en el fondo como en la forma común: llamarle a los machismos por su nombre, Machismos. Y desde personas clave que aceptaron el reto y el encargo, para profesionales y personas comprometidas con el feminismo en general. Chapó!

La obra está organizada en 30 capítulos (incluida la introducción hecha por el grupo, y no sumado el apartado de Agradecimientos al principio de todo que también es extenso y justo), además de contar con un prólogo y un epílogo excepcionales, escritos por mujeres excepcionales, que abren y cierran con cariño e inmensa sabiduría este placer para la vista y el pensamiento; una obra que sólo Ana Iglesias y Lola Ferreiro podían modelar de tal manera que quedara con esa figura, delicada y consistente, curva y resistente, permeable y contundente, pequeña (pero ya dijimos que no es cuestión de tamaños). Aparecen 39 nombres propios, una mujer anónima y cuatro colaboraciones de colectivos (las propias Fiadeiras, Asociación Enriqueta Otero, Sacha na Huerta y Nós Mesmas). Aparecen aportaciones en forma de poemas, letras de canciones, ensayos, protestas, fotos, mensajes reivindicativos, las aportaciones recogidas del blog, percepciones, experiencias contrastadas, situaciones del día a



día a modo de anécdotas... y podemos invitar a quien la lea que descubra quién es la marquesita, quién llevaba los pantalones, a quién se los bajaron, qué hacen tantas mujeres juntas, quién está a punto de llegar, quién le toca el qué y a quién, dónde quedó valentón, qué pasa con los tacones, a quién le arrebatan la inocencia, qué tenemos que ver, quién son las *costureiras*.

Menos mal que existen las *costureiras*, canté que hay Fiadeiras!

414

*Que ben fixeron teus pais en facerte costureira,
cando chove non te mollas,
cando vai sol non te queimas.*

(Porque son da Mariña, Cantadeiras do Berbés)

*[Que bien hicieron tus padres en hacerte costureira,
cuando llueve no te mojas,
cuando hace sol no te quemas.]*



Recursos y repositorio

415



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Referencias complementarias sobre Inserción sociolaboral y Educación Social

Redacción.

Os ofrecemos aquí, agrupadas, diferentes referencias, algunas ya recogidas en los diferentes artículos de esta publicación y otras complementarias.

En todas ellas hemos intentado complementarlas si lo son “de recursos en línea”. Y cuando así ha sido (una gran mayoría de las veces) os ofrecemos el enlace. Recordad que la producción relacionada con estos temas es muy dinámica. Y su accesibilidad, a través de internet, cambiante cada día.

La gran mayoría de ellos están en castellano, aunque también incluimos algunas en francés, inglés, catalán, etc. por su interés.

Hemos seguido el criterio de presentación alfabético (tanto de autor, como de fuente, de institución, etc...).

Sabemos que en esta selección, para algunos no estarán todas las fuentes importantes. Si tenéis alguna aportación a realizar, será bienvenida.

¡Esperamos finalmente que estas referencias os sean de utilidad!

➔ *Nota: todos los enlaces están comprobados en fecha 28 de julio de 2016*

Adecco (2013). *V Informe Mayores de 45 años en el mundo laboral. “El desempleo estructural se cronifica entre los mayores de 45 años (70%)”*. Madrid. En línea en: http://www.fundacionadecco.es/_data/SalaPrensa/SalaPrensa/Pdf/529.pdf

Adecco (2014a). *Informe 2014, Infoempleo-Adecco, Redes Sociales y Mercado de Trabajo*. Madrid. En línea en: http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/642.pdf

Adecco (2014b). *Informe Adecco: Búsqueda de empleo y reputación digital en la era 3.0*. En línea en: http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/607.pdf

Aganzo, A., Gavela, A.J., Nuño, J., Sánchez, F.M. (2009). Inserción laboral de las personas en situación de pobreza y/o de exclusión social. *Educación Social, revista de intervención socioeducativa*, 41, 48-69. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165614/374970>

Agost, M^a R. y Martín, L. (2012). Acercamiento al papel de los procesos de exclusión social y su relación con la salud. *Revista Cubana de salud pública*, 38, 1, 126-140. En línea en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/spu/vol38_1_12/spu12112.htm

Agost, M^a R. (Dir.) (2004). *Exclusión social. Una experiencia de intervención sociolaboral. Proyecto Accord*. Castellón: Diputación de Castellón.



- Alonso, L.E. (2014). *La producción política de la precariedad juvenil*. En línea en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/27/la-produccion-politica-de-la-precariadad-juvenil_L_E_ALONSO.pdf
- Alòs, R. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Catalunya. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127, 11-31. En línea en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_127_JUL_SEP_2009_pp_11_311246429318774.pdf
- Albert Verdú, C. (dir.). (2008). *Informe sobre Exclusión social y pobreza: transición educativo-formativa e inserción laboral en la población joven*. Madrid: Ministerio de trabajo e inmigración. En línea en: <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/115788.pdf>
- Álvarez, J. C. y Rico, N. (2013). Nuevas reglas en la protección por desempleo para facilitar el emprendimiento. En Fernández, M.F. y Calvo, F.J. (Dir.). *La Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en la Ley 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenil*, 131-149. Albacete: Bomarzo. En línea en: <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/reglas-desempleo-facilitar-emprendimiento-494014250>
- Álvarez, P.R. y López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *REOP*, vol.1,2 3,13-25. En línea en: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Alvarez.pdf>
- Alzamora, A. M. (2004). El papel de los Educadores Sociales en los Programas de Intervención. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*, Santiago de Compostela, España. En línea en: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c11.pdf>
- Amiano, I. (2006). El capital social como indicador de la eficiencia de la gestión de los recursos en las ONGD. *III Congreso de Educación para el Desarrollo*, organizado por Hegoa, 7, 8 y 9 de diciembre de 2006, Vitoria-Gasteiz. En línea en: <http://docplayer.es/13323708-El-capital-social-como-indicador-de-la-eficiencia-de-la-gestion-de-los-recursos-en-las-ongd.html>
- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 15, 41-60. En línea en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/654>
- Arbea, L. y Tamarit, J. (2003). *De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional*. FEAPS Confederación educación. Madrid: Pearson. En línea en: http://www.asociacionalanda.org/pdf/hacia_profesional.pdf
- Arranz, J.M y García, C. (2014). Un examen de los sistemas de prestaciones por desempleo de Experience Rating. *Papeles de Trabajo*, 4, 3-52. Alcalá de Henares: Instituto de Estudios Fiscales. En línea en: http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/papeles_trabajo/2014_04.pdf
- Azara, P., Mazo, A. (dir.), (2010). *Estudio de las funciones en el ámbito laboral de la educadora y el educador social*. Zaragoza: CEES ARAGÓN. [En línea] http://ceesaragon.es/images/documentacion/Estudio_de_las_funciones.pdf
- Ballester, L., Oorte, C.; Oliver, J. L. y March, M. X. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*, Santiago de Compostela. En línea en: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>
- Bermejo, J. C. (2010). *Apuntes de Relación de Ayuda*. Madrid: Salterrae.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientació psicopedagógica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Blancas, R. y Jurado, G.B. (2011). El rol de la Orientación Laboral en el ámbito del Trabajo Social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 50, 280-293. En línea en: http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/50_13.pdf



- Blasco, J., Casado, D., Sanz, J., Todeschini, F. A. (2014). Evaluación del impacto de los programas PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 187-223. En línea en: <http://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/12057>
- Blázquez, M. (2005). Youth labour market integration in Spain: Search time job duration and skill mismatch. *Spanish Economic Review*, 7, 191-208
- Bonil, J.; Pujol, R. M. (2005). El paradigma de la complexitat: un marc per a orientar l'activitat científica escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 43-58. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/download/212365/282556>
- Breen, R., y Goldthorpe, J. (1999). Class, mobility, and merit: The experience of two British cohorts. *European Sociological Review*, 17, 81-101.
- Brunet, I., Pizzi, A. y Valls, F. (2013). Condiciones de vida y construcción de identidades juveniles. El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista Mexicana de Sociología*, 75, 4, 647-674. En línea en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v75n4/v75n4a5.pdf>
- Cabo, A. y Romero, C. (2014). Intervención Socioeducativa Interdisciplinar con jóvenes en riesgo de exclusión social: El centro socioeducativo día-Pintado de Burjassot. *EDETANIA*, 45, 219-234. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010779>
- Cano Hila, A. B. (2012). La educación social: ¿antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social?. *RES Revista de Educación Social*, 14 (Enero de 2012), 1-10. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/14/estig_res_%2014.pdf
- Capdevila, M. (coord.) (2015). *Taxa de reincidència penitenciària 2014*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya. En línea en: http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/formacio_recerca_i_docum/recerca/catalog_d_investigacions/per_ordre_cronologic/2015/taxa_reincidencia_2014/taxa_reincidencia_2014_cat.pdf
- Caravaca, J. (2005). Algunas relaciones entre cambio técnico y mercado de trabajo. El papel de la política científica y tecnológica. *Trabajo*, 15, 195-207. En línea en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/trabajo/article/view/132>
- Carmona Orantes, G. (2005). Del "asistencialismo" contra la exclusión social, a la formación para la inserción sociolaboral. Revisión conceptual. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, , 18, 189-205.
- Carmona, G. y Martínez, F. M. (2005). Modelo de formación para la inserción laboral de jóvenes excluidos. *IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos escenarios de Trabajo y Nuevos Retos en la Formación*. Zaragoza, España. En línea en: <http://docplayer.es/17183707-Modelo-de-formacion-para-la-insercion-laboral-de-jovenes-excluidos.html>
- Carmona, G. y Martínez, F. M. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN* Vol. 18, 115-138. En línea en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4656>
- Carvajal, M.R. (2014). La política de formación para desempleados/as en el entorno local y sus implicaciones sociales y políticas. *Margen*, 76, 1-18. En línea en: <http://www.margen.org/suscri/margen74/carvajal.pdf>
- Castells, M. (2011). Ciudadanos y mercados. *La Vanguardia*, 10/09/2011. En línea en: <http://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20110910/54214113146/ciudadanos-y-mercados.html>
- CC.OO Educació (2013). *Informe sobre la Formació Professional (FP)*. Barcelona: CCOO. En línea en: http://www.ccoo.cat/pdf_documents/2015/Dossier_de_prensa_FP_13febrer2015.pdf



- CEAR (2016). *Informe 2016: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR. En línea en: http://www.pear.es/wp-content/uploads/2016/06/Informe_CEAR_2016.pdf
- CEAR-Euskadi (2012). *Contra el despojo. Capitalismo, degradación ambiental y desplazamiento forzado*. Bilbao: Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi. En línea en: <http://pear.es/wp-content/uploads/2013/05/Libro-Contra-el-Despojo-CEAR-Euskadi.pdf>
- Caniceros, J.C.; Oteo, E. (2003). *Orientación Socio-Laboral basada en Itinerarios. Una Propuesta Metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Madrid: Fundación Tomillo. En línea en: http://www.tomillo.org/v_portal/informacion/informacionver.asp?cod=562&te=160&idage=789&vap=1
- CES (2016). Crisis y desigualdad en España: perspectivas para una recuperación sostenible, *Cauces*, 30, 59-105. En línea en: <http://www.ces.es/revista-cauces>
- Chisvert T. (2014). Revisión del desarrollo de la orientación sociolaboral como política activa de empleo. *REOP*, vol. 1, 25, 8-24. En línea en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/12010/0>
- Cid, J.; Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades: obstacles i suports*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya. En línea en: http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/172873/SC_3_175_11_cat.pdf?sequence=1.
- Cid, X.M. y Fernández-Simo, J.D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber educar*, 19, 128-137.
- CIS (2016). *Estudio n. 3134. Barómetro de abril 2016*. Abril 2016. En línea en: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3134/es3134mar.pdf
- Colectivo Ioé (2010). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España*. Madrid: CIS. En línea en: <http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Publicaciones/OyA/OyA64a.pdf>
- Colomer, M. & Col. (2008). *Proposta metodològica d'inserció laboral per a joves*. Barcelona: ECAS, Entitats Catalanes d'Acció Social. En línea en: http://acciosocial.org/wp-content/uploads/2015/07/guia-joves-completa_baixa2.pdf
- Colomer, M. & Col. (2011). *PAMO, projecte de prospecció empresarial del Baix Llobregat*. Barcelona: PEI Jove – Departament d'Empresa i Ocupació.
- Colomer, M. (2013). *Eina per a la Identificació de la competència social*. Barcelona: Diputació de Barcelona. En línea en: <http://www.diba.cat/es/web/benestar/eina-d-identificacio-per-al-desenvolupament-de-la-competencia-social>
- Colomer, M. (2015). *Joves Ni-Ni*. La Bruixola, Punt de Trobada de la Xarxa d'Orientació Pública de Catalunya.
- Comas, D. (2014). *¿Qué es la evidencia científica y como utilizarla? Una propuesta para profesionales de la intervención*. Madrid: Fundación Atenea. En línea en: <http://fundacionatenea.org/http://fundacionatenea.org/wp-content/uploads/2014/06/QUE-ES-LA-EVIDENCIA-CIENTIFICA-DOMINGO-COMAS.pdf>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En línea en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=ES>
- Comisión Europea (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En línea en: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/leaflet_es.pdf



- Comisión Europea (2009) *Marco Estratégico: Educación y Formación 2020*. En línea en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=ES>
- Comisión Europea (2009). *Estrategia para la Juventud de la Unión Europea 2010–2018*. En línea en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0022&from=ES>
- Comisión Europea (2013). *Youth Guarantee*. En línea en: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079> .
- Comisión Europea (2016). *Skills Guarantee. Roadmap*. En línea en: http://ec.europa.eu/smart-regulation/roadmaps/docs/2016_empl_007_skills_pathways_en.pdf.
- Conde-Ruiz, J. I.; Estrada García, Á.; Ocaña Orbis, C. (2006). Efectos económicos de la inmigración en España. En Domínguez Martín, Rafael (ed.). *Inmigración: crecimiento económico e integración social*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Confebask (2015). *Necesidades de empleo y cualificaciones de las empresas vascas para 2016*. En línea en: <http://www.confebask.es/sites/default/files/noticias/2016-03/Necesidades%20de%20empleo%20y%20cualificaciones%20de%20las%20empresas%20vascas%20para%202016.pdf> .
- Conferencia Internacional *La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*, 11 y 12 marzo 2010. Madrid, MEC. Conclusiones. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf
- Córdova-Alcaráz, A.; Andrade, P.; Rodríguez-Kuri, S. (2005). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de las drogas. *Revista intercontinental de psicología y educación*. 7, 101-122. En línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80270207>
- Dávila Rodríguez, María Ángeles. (2000). La inserción laboral de los jóvenes españoles: ¿un proceso segmentado? Propuesta para las VII Jornadas de Economía Crítica, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Alcalá. En línea en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec7/pdf/com2-2.pdf>
- Del Arce, R. y Mahía, R. (2010). *Impacto de la crisis laboral sobre la población inmigrante*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. En línea en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI21-2010
- De la Fuente Blanco, G., Reglero Rada, M., (2004). Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social. Comunicación al IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL, En línea en: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c18.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (2006). *Del concepto ampliado de trabajo al sujeto laboral ampliado. Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Editorial Anthropos.
- De los Santos, P. J., Rueda, P. O., & Romero, A. P. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar* 2015, 51, 211- 224. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287042>
- Definición de Ocupabilidad, I. Engrasando la maquinaria. En línea en: <http://www.blogempleo.org/2014/01/definicion-ocupabilidad.html>
- Definición de Ocupabilidad (y II): variables componentes. En línea en: <http://www.blogempleo.org/2016/04/definicion-de-ocupabilidad-2.html>
- Definición Internacional de Trabajo Social. En línea en: <https://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial>



- Delgado, E. (2008). Los contenidos Programáticos y la Formación Integral en el Diseño Curricular. En *Posgrado y Sociedad*, vol. 8, 1, 89-121. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662600.pdf>
- Delgado, M. (2013). Cuerpos y miradas. *El cor de les aparences*. (Diciembre 2013). En línea en: <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com.es/2013/12/cuerpos-y-miradas-la-etnografia-urbana.html>
- Donoso, T. (2000). La inserción socio-laboral: Diagnóstico de las variables relevantes. En L. Sobrado (Ed.) *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel, 69-105. En línea en: http://www.ub.edu/gredi/wp-content/uploads/2011/04/donoso_2000_insercion.pdf
- ECAS (2014). *Monogràfic joves – Informe INSOCAT per a la millora de l'acció social. Indicadors socials a Catalunya en relació al context estatal i europeu*. Barcelona. INSOCAT. En línea en: <http://acciosocial.org/que-fem/informes-i-publicacions/insocat-informe-dindicadors-socials/>
- Echeverría, B. (1997a). Inserción Sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, 85-115. Barcelona: Universidad de Barcelona. En línea en: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/44892/1/Insercion%20Sociolaboral.pdf>
- Echeverría, B. (1997b). Ser un profesional. *Erga FP*, 5 (2). En línea en http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/ErgaFP/1997/ErFP05_97.pdf
- Echeverría, B. [Coord.] (1996). *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Educacióilestic. En línea en: www.educacioilestic.com/tioki-el-linkedin-dels-educadors
- El País. (2016). *Empleo de calidad. El desafío no es solo bajar el paro, sino crear puestos de trabajo estable*. En línea en: http://elpais.com/elpais/2016/06/02/opinion/1464891594_250688.html?id_externo_rsoc=FB_CC
- Encuesta de Población Activa. En línea en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resu ltados&idp=1254735976595.
- ERGA, Formación, Empleo y Género (2009). *Guía para formadoras y formadores: Pautas didácticas a la guía metodológica y de trabajo de las unidades de Empleo para Mujeres*. Instituto Andaluz de la Mujer. En línea en: <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2009/29177.pdf>
- Erikson, R., y Jonsson, J. (1996). *Explaining class inequality in education: The Swedish case in comparative perspective*. Oxford: Westview Press.
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajal, A.; Izquierdo, T. (2013). Percepciones Psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 19 (1), 13-21. En línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467007>
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 41-64. En línea en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- ESPAÑA (2014) *Programa Operativo Empleo Juvenil (POEJ)*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España. Recuperado de http://www.seap.minhap.gob.es/en/web/areas/politica_local/coop_econom_local_estado_fondos_europeos/fondos_europeos/Periodo_2014-2020/fse_poej.html
- Esquema básico para la búsqueda de empleo. En línea en: <http://dondehaytrabajo.com/buscador-de-ofertas>
- Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016. En línea en: <http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/informate.html> >.



- Estrategia Europa 2020 (E2020) En línea en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-urydice/prioridades-europeas/e2020.html> .
- Euro area unemployment rate at 11.1%, Eurostat, oficina estadística Europea. En línea en: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6862104/3-03062015-BP-EN.pdf/efc97561-fad1-4e10-b6c1-e1c80e2bb582>
- Eurostat (2016a). *Employment rate by highest level of education, age group 25-64, 2014(%)*. En línea en: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Employment_rate_by_highest_level_of_education,_age_group_25%E2%80%9364,_2014_\(%25\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Employment_rate_by_highest_level_of_education,_age_group_25%E2%80%9364,_2014_(%25)_YB16.png) .
- Eurostat (2016b). *Early leavers from education and training*. En línea en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training .
- Fabra, N; Heras, P.; Gómez, M; Homs, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. En *RES, Revista de Educación Social*, 22, 182-197. En línea en: <http://www.eduso.net/res/22/articulo/insercion-laboral-de-personas-que-cumplen-medidas-penales->
- Fassin, Didier (2003). Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. *Cuadernos de Antropología Social*, 17, 49-78. En línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913909004>
- FEDAIA (2012). *Informe FEDAIA, fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA. En línea en: <http://xarxanet.org/sites/default/files/informefracasescolarfedaia.pdf>
- Feerick, S. (2009). *European Research on Youth. Supporting Young People to Participate Fully in Society. The Contribution of European Research*. Luxemburgo: Comisión Europea. En línea en: https://cordis.europa.eu/citizens/docs/ssh_european_research_on_youth_en.pdf
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista iberoamericana de educación*, 50,131-150. En línea en: <http://rieoei.org/rie50a07.pdf>
- Felder, R y Brant, R. (2009). Active learning: an introduction. *American Sociality for Quality (ASQ) Higher Education Brief*, 2 (4). En línea en: [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper\(ASQ\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper(ASQ).pdf)
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana. En línea en: https://www.academia.edu/23325901/La_Educacion_en_la_Encrucijada.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?, *Política y sociedad*, vol. 1, 23-35 En línea en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110023A/30682>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: La Caixa Obra Social. *Colección Estudios Sociales*, núm. 29. En línea en: <http://www.forotf.com/u/uploads/File/CAPWIN/La%20caixa.pdf>
- Fernández, S. y Sánchez, J.M. (2012). La Orientación laboral como instrumento político-social en contextos de crisis. La respuesta ante la incertidumbre del empleo. *La Razón Histórica. Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, vol. 18, 6, 20-38. En línea en: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27817/1/LRH%2018.3.pdf>
- Figuera, P., Freixa, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista contrapontos- Electrónica*, 12 (2), 136-144. En línea en: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/3453/2238>



- Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL. En línea en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/10920/Lc-r154.PDF>
- Font, J., Langarita, J.A. (2015). A propósito de la inserción laboral. Implicaciones de las nuevas políticas de empleo para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 28 (1), 61-68. En línea en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/45253>
- Fournet, M. et al. (1993) S'inserer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 27 (4), 351-361. En línea en: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=3950719>
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2016). Las autonomías gastan solo el 12% del fondo europeo contra el paro juvenil. *El Periódico*. En línea en: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/economia/autonomias-comunidades-gasto-fondos-europeos-paro-juvenil-empleo-iniciativa-espana-jovenes-4988987>
- Garau, A. (2014). La recerca de feina en el model de Treball amb Suport. *Alimara, revista de treball social. Institut Mallorquí d'Afers Socials*, 58, 18-26. En línea en: http://www.revistaalimara.net/media/488/RECERCA_FEINA_EN_TAS.pdf
- García Blanco, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y Desigualdad en el Mercado de trabajo: Cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* 75/96 269-293. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/761449.pdf>
- García, J. R. (2011). *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones*. Madrid: BBVA Research, 11/30 Documentos de Trabajo. En línea en: https://www.bbvaesearch.com/KETD/fbin/mult/WP_1130_tcm346-270043.pdf?ts=2152012
- Gentile, A. y otros (2014). *La sombra de la crisis. La sociedad española en el horizonte de 2018*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. En línea en: <http://www.econ.upf.edu/~montalvo/recercaixa/La-sombra-de-la-crisis%20fundacion%20reina%20sofia.pdf>
- Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- Ginesta, C., Rué, M., Villarejo, X. (2009). Integración social y laboral mediante la fórmula de empresa de inserción. *Educación Social, revista de intervención socioeducativa*, 41, 94-102. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165617/370034>
- Giménez, C. (2005). *Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. Puntos de Vista, nº 11*. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. En línea en: <http://aulaintercultural.org/2011/10/24/convivencia-conceptualizacion-y-sugerencias-para-la-praxis/>
- Gobierno de España (2016). *Encuesta de Población Activa. I trimestre 2016*. En línea en: <http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana> . [12 de junio de 2016].
- González, M.T., Moreno, M.A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de investigación en educación*, vol. 1 (11), (2013), 118-133. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734011.pdf>
- Guerrero, C. (2005). Itinerarios de inserción sociolaboral: una propuesta metodológica para personas en riesgo de exclusión social. *Revista REDSI - Red Social Interactiva*, 6.



- Guía para encontrar trabajo en internet. En línea en: <http://es.slideshare.net/midium/gua-para-encontrar-trabajo-en-internet>
- Heras, P.; Fabra, N.; Homs, O.; Gómez, M.; Llena, A. (2014). *Informe de investigación: "El estudio de la efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del Reincorpora"*. Premi recercaixa 2012. Inédito.
- Heras, P.; Poblete, D.; Gómez, M.; Pérez, J.; Fabra, N. (2015). *La reinserció postpenitenciària, una terra de ningú*. Dossier Catalunya Social. Propostes des del tercer sector, núm 44. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya. En línea en: http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_presons_3.pdf
- Hernández, M. (Coord.) (2008) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- IDESCAT (2015). *Informe sobre atur registrat per sexe i grups d'edat*. En línea en: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=0607&lang=es&dt=201512&x=11&y=8>
- InfoJobs-ESADE (2016). *Informe InfoJobs ESADE 2014 · Estado del mercado laboral en España*. En línea en: <http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/CAE/oprofessional/informe-anual-mercado-laboral-infoJobs%20mayo%202015.pdf>
- Información sobre los factores de ocupabilidad. En línea en: <http://mapalaboral.org/files/decideix/decide-es-1-informacion-los-factores-de-la-ocupabilidad.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2016). *Encuesta de la Población Activa. Primer trimestre de 2016*. Madrid: INE. En línea en: <http://www.ine.es/prensa/prensa.htm>
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la superior*. Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- Isus, S. (1996). *Orientación profesional*. Lleida: Universitat de Lleida.
- IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social (2004). *Conclusiones*. Santiago de Compostela (A Coruña), 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2004. En línea en: <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php@b=1&c=11.html>
- Izquierdo, R. (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *REDES: Revista hispánica para el análisis de redes sociales*, 21 (12). En línea en: http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol21/vol21_12.pdf
- Jover Torregrosa, D. (2006). *Praxis de la esperanza: educación, empleo y economía social*. Barcelona: Icaria.
- Jover Torregrosa, D. (2012). *Educación, trabajar, emprender. Cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria.
- Kanter, R. M. (1989). The New managerial work. *Journal Harvard Business*. Vol 89, 85-92. En línea en: <https://hbr.org/1989/11/the-new-managerial-work>
- Klein, M.; Soler, A.; Chalaguier, C.; Puig, T.; Soler, A.; Vila, G. (1993). *Joc dramàtic i Educació*. Barcelona: Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat.
- L'ús de les eines 2.0 per a la recerca de feina i el desenvolupament professional. En línea en: http://www.apatgn.org/c/document_library/get_file?uuid=7959d6b0-4652-42a3-9e62-cb9a5820c6dc&groupId=10198
- Lasheras, R. y Pérez, B. (2014). *Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social*. (Documento de Trabajo del VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España). Madrid: Ed: Fundación Foessa y Cáritas Española. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4944143.pdf>



- Lawy, R., Quinn, J. y Diment, K. (2010). Responding to the 'needs' of young people in Jobs without training (JWT): some policy suggestions and recommendations. *Journal of Youth Studies*, vol.3, 13, 335-352.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la Educación. *Revista Complutense de Educación*, vol. II, n. 02, 35-42. En línea en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220035A/16969>
- Lesmes, S. (2007). *Responsabilidad social e inserción sociolaboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En línea en: http://www.empleo.gob.es/uafse_2000-2006/equal/descargas/responsabilidad-social-insercion-sociolab.pdf
- Lizasoain, L., y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3 (4), 17-27. En línea en: http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_lizasoain_angulo.pdf
- Machperson, A. (2014). Vall d'Hebron detecta algun trastorno de aprendizaje en más del 20% de los escolares. *La Vanguardia*. 17/05/2014. En línea en: <http://www.lavanguardia.com/vida/20140517/54408008382/vall-d-hebron-trastorno-aprendizaje-escolares.html>
- Malo & Cueto (2014). El bloqueo de los jóvenes en España: Del bloqueo en la entrada del mercado de trabajo a los Programas de Garantía Juvenil. *MPRA, Paper (Revista en línea)*, 59473. En línea en: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/59473/>
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables. *Contextos educativos. Revista de educación*, 19, 55-74. En línea en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756>
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34. En línea en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165118&orden=93195&info=link>
- Marín, J. A., García, M. y Sola, J. M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.htm>
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y Clases Sociales*. Madrid: Biblos.
- Martinez, A. (2006). *Motivación e intervención social*. Maliaño: Sal Terrae.
- Martínez, X. (2013). Juventud, Desempleo y Utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13 (61), 11-19. En línea en: <http://www.innovacion.ipn.mx/English/Last-number/Documents/Revista-61/01Presentaci%C3%B3n61.pdf>
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2), 29-66. En línea en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2369/2643>
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melián Navarro, A., Campos Climent, V. (2010). Emprendedurismo y economía social como mecanismos de inserción sociolaboral en tiempos de crisis. *REVESCO*, 100, 43-67. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3194112.pdf>
- Miguélez et al. (2011). *La inserción laboral de los ex internos de los centros penitenciarios de Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, CEJFE. En línea en: http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/172871/SC_1_087_11cast.pdf?sequence=1



- Miguélez, F.; Alós-Moner, R.; Martín, A.; Gibert, G. (2006). *El treball a les presons de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, CEJFE. En línea en: <http://ceo.gencat.cat/ceop/AppJava/pages/estudis/registrats/fitxa/fitxaEstudi.html?colId=508&lastTitle=Estudi+sobre+el+treball+a+les+presons+a+Catalunya.+2006>
- Ministerio de educación, Cultura y Deporte (2014). *Plan de reducción del abandono educativo temprano*. En línea en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/aprendizaje-largo-vida/abandono-educativo-temprano/plan-nacional.html>.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2012). *Estrategia De emprendimiento de empleo joven 2013-2016*. Madrid. En línea en: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEEJ_Documento.pdf
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). *Programa Operativo Empleo Juvenil*. Madrid. En línea en: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/Programa_Operativo_Empleo_Juvenil.pdf
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2015). *Guía Laboral del Ministerio de Empleo y Seguridad Social - NIPO: 270-15-063-7*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Molina Derteano, P. (2008). *Inserción Laboral Juvenil- Manual Docente*. En línea en: <https://www.aacademica.org/pablo.molina.derteano/4.pdf>
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. En línea en: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>
- Moreno López, R. (2015). Pedagogía, Educación Social e inserción sociolaboral. Los retos de la enseñanza superior en el marco de la UE. En De Juanas Oliva, A., Fernández García, A. (coord.) *Pedagogía social, universidad y Sociedad*, Madrid: UNED, 79-87.
- Moreno, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* Vol. 11, 1, 3-20. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5156077.pdf>
- Moreno, A. (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 17-46. En línea en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781552>
- Munera, I. (2016). Profesiones que desaparecen y otras que son el futuro pero aún no existen. *El Mundo*. 30/01/2016. En línea en: <http://www.elmundo.es/economia/2016/01/30/56aba00222601d457c8b465f.html>
- Muñoz, A. (2015). 100.000 familias perdieron si viviendo habitual en los dos últimos años. *El Mundo*. 23/06/2015, En línea en: <http://www.elmundo.es/espana/2015/06/23/5588055fe2704e960b8b457a.html>
- Navarro Pérez, J.J., Pérez Cosín, J.V. (2011). Estratègies de Inserción Sociolaboral con adolescentes institucionalizados. El caso de “la Colonia San Vicente Ferrer”. *Educación Social, revista de intervención socioeducativa*, 48, 119-135. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/245307/369168>
- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (2). 186-203. En línea en: <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/259>
- Obra Social La Caixa (2012). *Guía para la integración laboral de personas con trastorno mental*. Barcelona: Obra Social La Caixa. En línea en: <http://www.reyardid.org/nueva/imagenes/documentos/185.pdf>



- Observatori d'Empresa i Ocupació (2016). *Indicadors bàsics de producció, ocupació i atur*. En línea en: http://observatoriempresaiocupacio.gencat.cat/ca/obs_ambits_tematic/obs_mercat_de_treball/obs_poblacio_activa_ocupacio_i_atur/
- OIT (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI. Conferencia Internacional del Trabajo, 93a reunión*. Ginebra: OIT. En línea en: http://www.ilo.org/youthmakingithappen/PDF/rep-vi_es.pdf
- OIT (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*. Ginebra: OIT. En línea en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf
- Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables. La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona, España. En línea en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51432/por1de1.pdf;jsessionid=8F4D53F7A04BC52F66E6A8A2EF9D85DE.tdx1?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015). Se calcula que el número de personas mayores de 60 años se duplicará de aquí a 2050. En línea en: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2015/older-persons-day/es/>.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2004). *Invertir en la salud mental*. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias, Organización Mundial de la Salud. En línea en: http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Otaño, L. (2012). Nuevas formas de exclusión social consecuencia del fuerte incremento del desempleo. *RES Revista de Educación Social*, 14 (Enero de 2012), 1-11. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/14/nuefor_res_14.pdf
- Oxfam Intermón (2016). *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema. La situación en España*. Madrid: Oxfam. En línea en: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf
- Padrós, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14 (Et 2020), 1-17. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692899>
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Palomares A., López, S. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 23-44. En línea en: <http://www.leadquaed.com/docs/LOS%20PROGRAMAS%20DE%20CUALIFICACION%20PROFESIONAL.pdf>
- Peláez-Paz, C. (coord.) (2007). *Segundo libro blanco de la integración sociolaboral de refugiadas, refugiados e inmigrantes*. Madrid: CEAR.
- Peláez-Paz, C.; Zaballos, P. (2014). *Guía de Competencias para la Gestión de la Diversidad en los Entornos Laborales*. En línea en: [http://www.redacoge.org/mm/file/GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20DIVERSIDAD_MEN%C3%9AS/AF%20baja%20Gui%CC%81a%20Cubierta%20y%20Portada\(1\).pdf](http://www.redacoge.org/mm/file/GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20DIVERSIDAD_MEN%C3%9AS/AF%20baja%20Gui%CC%81a%20Cubierta%20y%20Portada(1).pdf)



- Pelayo Pérez, M.B. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. México: Edición digital. En línea en: <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Libro/Campio%20social-libro.pdf>
- Pereira, A. (2016). La orientación profesional desde el enfoque de la Educación Social, un modelo integral de intervención. *Actas de Comunicaciones del VII Congreso Estatal de Educación Social*, Sevilla, 21-23 de abril. Sevilla: COPESA.
- Permanecer años en un mismo empleo no sería positivo para los reclutadores. En línea en: <http://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/permanecer-anos-en-un-mismo-empleo-no-seria-positivo-para-los-reclutadores>
- Planella Ribera, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, 2, 113-128. En línea en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187121>
- Planella, J. (2003a). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33. En línea en: <http://publicacions.iec.cat/Front/repository/pdf/00000003/00000069.pdf>
- Planella, J. (2003b). De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés. *Revista de Treball Social*, 169, 52-68.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/5, 1-14. En línea en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- Prados, L. y Cladera, R. (2014). Especialista en preparació laboral / Preparació laboral: perfil i àmbits d'actuació. *Alimara, revista de treball social. Institut Mallorquí d'Afers Socials*, 58, pp. 10-17. En línea en: http://www.revistaalimara.net/?id_section=337
- Programa de Orientación Profesional, PILA. (2010). Dirección General de Menores y Familia. Govern de les Illes Balears. En línea en: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=es&coduo=1564&codi=1121492>
- Ramón, J. (2011). *Desempleo juvenil en España: Causas y soluciones*. Madrid: BBVA Research, 11/30 Documentos de Trabajo. En línea en: https://www.bbvaresearch.com/KETD/fbin/mult/WP_1130_tcm346-270043.pdf?ts=2152012
- Red Acoge (2009). *Guía para la gestión de la diversidad cultural en la empresa. Propuestas de acción y buenas prácticas*. En línea en: http://www.redacoge.org/mm/file/GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20DIVERSIDAD_MEN%C3%9AS/ Guia_Baja%20resoluci%C3%B3n.pdf
- Renes, V. y otros (2007). *Poniendo en práctica la estrategia europea para la inclusión social. Del plano europeo al plano local*. Madrid: Fundación Luis Vives. En línea en: http://www.fresnoconsulting.es/upload/14/24/10_Cuaderno_Europeo_4.pdf
- Rocha Sánchez, F. (2012). El desempleo juvenil en España, situaciones y recomendaciones políticas. *Colección Informes - Fundación 1º de Mayo (CCOO)*, núm. 50. Madrid: CCOO. En línea en: <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Informe50.pdf>
- Sáez, F. (2014). Las políticas activas de empleo: un análisis de su eficacia. En Marín, M. (Dir.) y Bote, V. (Coord.). *Reflexiones sobre el mercado de trabajo: continuar la reforma*, págs. 189-207. Madrid: FAES.
- Sánchez, M., Mejías, I. (2016). *Jóvenes y empleo: principales indicadores*. Madrid: FAD. En línea en: http://www.incyde.org/descarga/congreso/informe-jvenes-y-empleo-principales-indicadores.PDF/programa_1457699019.PDF



- Sarasa, S.; y Sales, A. (2009). *Itineraris i factors d'exclusió social*. Barcelona: Síndic de Greuges. En línea en: <http://www.sindicadegreugesbcn.cat/pdf/monografics/itineraris.ca.pdf>
- Sarasola, L. (1996a). *Cualificación y formación profesional*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Sarasola, L. (1996b). La profesionalidad. En S. Rodríguez [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 88-91.
- Schoon, I. (2008). A trasgenerational modelo of status attainment: The potential mediating role of school motivation and education. *National Institute Economic Review*, 205, 72-82. En línea en: <http://ner.sagepub.com/content/205/1/72.short?rss=1&ssource=mfc>
- Serra, F. (2014). L'evolució en l'aplicació del model de treball amb suport en el Consell de Mallorca. *Alimara, revista de treball social. Institut Mallorquí d'Afers Socials*, 58. pp. 1-10. En línea en: http://www.revistaalimara.net/?id_section=338
- Serrano, A., Fernández, C.J. y Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica, REIS*, 138, 41-62. En línea en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_138_031333354210349.pdf
- SOC. (2014). *Bases per a l'estratègia d'ocupació juvenil a Catalunya, Garantia Juvenil 2014- 2020*. Consell de Direcció del SOC. En línea en: http://garantiajuvenil.gencat.cat/web/.content/documents/GARANTIA_JUVENIL.pdf
- Subirats, J. (2012). Los grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis. En De Castro, G., Casares, M. (eds.). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI*. Barcelona: Icaria. En línea en: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2010/119513/camsoccoosig_a2010p8.pdf
- Subirats, J.; Albaigés, B. (coord) (2006). *Educació i comunitat*. Barcelona: Fundació Jaime Bofill.
- Taller de utilización herramienta web en la búsqueda de empleo. En línea en: http://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/estaticos_portal/online/contenidos/web/sce_empleo/documentacion/HERRAMIENTAS%20WEB%202.0%20-%20SCE.pdf
- Tarabini, A. (2016). *Les tres coses que he après*. En línea en: <http://les3coses.debats.cat/ca/community/aina-tarabini>
- The Family Watch (2012). *El desempleo juvenil en tiempo de crisis y sus consecuencias*. En línea en: <http://www.thefamilywatch.org/wp-content/uploads/Informe2011.pdf>
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia*. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra 25 a 28, noviembre, 2008. En línea en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Unesco (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea. En línea en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/>
- UNIÓN EUROPEA (2013). *Recomendaciones del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 120. Consejo de la Unión Europea. En línea en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:es:PDF>
- UNIOPPS, (1995). *Accompagnement social et insertion: Pratiques associatives*. París: Syros.



- Valiente, O., Zancajo, A. i Tarrío, A. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya, una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Col·lecció polítiques, Fundació Jaume Bofill. En línea en: <http://www.fbofill.cat/publicacions/la-formacio-professional-i-locupacio-catalunya>
- Vega, A. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Revista Intersticios*, vol. 4 (1), (2010). En línea en: <http://www.intersticios.es/article/view/5220>.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES Revista de Educación Social*, 16 (Enero de 2013), 1-13. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple_res_16.pdf
- Vega, A., Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13 (1), 39-63. En línea en: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2010-13-1-5020/Documento.pdf>
- Ventura Blanco, J.J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis doctoral. UB En línea en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJVENTURA.pdf
- Vidal, F. (dir.), Ortega, E. (2003). *De los recursos a los sujetos: análisis de las micropolíticas de inserción laboral de jóvenes en España*. Madrid: INJUVE. En línea en: http://www.injuve.es/sites/default/files/insercionlaboral_completo.pdf
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones. *Revista de la CEPAL*. 92, 61-82. En línea en: http://www.oei.es/etp/insercion_laboral_jovenes_weller_cepai.pdf
- Weller, J. (2005). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín redEtis*, 5 (versión preliminar). En línea en: http://www.oei.es/etp/insercion_laboral_jovenes_weller.pdf
- Zubero, I. (2006). Las nuevas relaciones entre empleo e inclusión: flexibilización del trabajo y precarización vital. *Documentación Social*, 143, octubre-diciembre. En línea en: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/823/02%20LAS%20NUEVAS%20RELACIONES%20ENTRE%20EMPLEO%20E%20INCLUSI%C3%93N.pdf>
- Zubero, I. (2009). Inserción laboral ¿y qué hacemos con la sociedad? *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. 41, 35-47. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165613/374969>



Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema, monográficos, y que combina en cada número diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas a un tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de “miscelánea” aquellos otros temas que no podamos clasificar, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (NO publicamos como contraprestación a un pago), se hace después de la valoración “ciega” (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, **esta es tu revista**. Sin olvidar el rigor científico, desde **RES, Revista de Educación Social**, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en **RES, Revista de Educación Social**, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. **RES, Revista de Educación Social**, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de *RES, Revista de Educación Social*, proceden pues, prioritariamente, de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde *RES, Revista de Educación Social*, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, siguiendo las siguientes **indicaciones**:

[Orientaciones sobre colaboraciones](#)

[Autorización de artículos](#)

[Criterios de publicación](#)

Recepción de artículos y propuestas en el e-mail: res@eduso.net

Próximo número: Si deseáis enviar una propuesta de colaboración relacionada con este tema o con alguna de las secciones, para su valoración, podéis contactar por e-mail, antes del **15 de noviembre de 2016**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

Tema del próximo número 24: **Educación Social y Género**.

(Orientaciones sobre este número en la sección [PRÓXIMO NÚMERO](#))

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

cgcees@eduso.net



RES, Revista de Educación Social



res@eduso.net