

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 desmantela, 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-precariadad-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
- Cyrułnik, 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.

