

Maribel García
Rafael Merino

Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio

Resumen

El artículo presenta una síntesis de las principales características de los procesos de transición de los jóvenes en el actual contexto de capitalismo informacional, de transformaciones en los sistemas educativos y en el mercado de trabajo y aporta elementos de reflexión respecto a algunas experiencias de acompañamiento a las transiciones adolescentes desde el territorio. Antes que nada, se contextualizan los procesos de transición en relación con la expansión educativa y la precariedad laboral. Seguidamente, se procede a una breve revisión conceptual y teórica sobre los procesos de transición de los jóvenes, después de la escuela obligatoria.

Palabras clave

Cambio social, Expansión educativa, Fracaso escolar, Itinerario formativo, Mercado de trabajo, Respuesta socioeducativa

Les transicions dels adolescents després de l'escola obligatòria. Canvis socials i respostes socioeducatives en el territori

Transitions of adolescents after compulsory education. Social changes and social and educational responses in the field.

L'article presenta una síntesi de les principals característiques dels processos de transició dels joves en l'actual context de capitalisme informacional, de transformacions en els sistemes educatius i en el mercat de treball, i aporta elements de reflexió pel que fa a algunes experiències d'acompanyament a les transicions adolescents des del territori. Primerament, es contextualitzen els processos de transició en relació amb l'expansió educativa i a la precarietat laboral. Seguidament, es procedeix a una breu revisió conceptual i teòrica sobre els processos de transició dels joves, després de l'escola obligatòria.

The article presents a synopsis of the main features in the process of transition for young people in the current context of information capitalism, and changes in educational systems and the labour market, and contributes thoughts from the field on some experiences of providing support for adolescent transitions. In particular, transition processes are put into the context of expanding education and precarious jobs. It then goes on to a brief conceptual/theoretical review on the transitions made by young people on finishing compulsory education.

Paraules clau

Canvi social, Expansió educativa, Fracàs escolar, Itinerari formatiu, Mercat de treball, Resposta socioeducativa

Key words

Social change, Expansion in education, School leavers without qualifications, Training itinerary, Labour market, Social and educational response

Autor: Maribel García y Rafael Merino

Título: Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio

Referencia: Educación Social, núm. 42, p 47 - 60

Dirección profesional: GRET (Grup de Recerca Educació i Treball)
Departament de Sociologia (UAB).
rafael.merino@uab.cat - maribel.garcia@uab-cat

▲ Introducción

El artículo¹ presenta una síntesis de las principales características de los procesos de transición de los jóvenes en el actual contexto de capitalismo informacional, de transformaciones en los sistemas educativos y en el mercado de trabajo y aporta elementos de reflexión respecto a algunas experiencias de acompañamiento a las transiciones adolescentes desde el territorio. Antes que nada, se contextualizan los procesos de transición en relación con la expansión educativa y con la precariedad laboral. Seguidamente, se procede a una breve revisión conceptual y teórica sobre los procesos de transición de los jóvenes, después de la escuela obligatoria, en tanto que proceso biográfico, institucional y político. En tercer y cuarto lugar se introducen algunas reflexiones respecto a los dispositivos de acompañamiento a las transiciones adolescentes y el papel de los agentes institucionales en el territorio, con especial referencia al papel de los educadores y educadoras sociales.

Cambios en los procesos de transición después de la escuela obligatoria

Los procesos de transición de los jóvenes después de la escuela obligatoria han experimentado importantes transformaciones en los últimos decenios. De un lado, la transición tiende a prolongarse, como consecuencia de la expansión educativa, que conduce a más del 60% de una promoción hacia los estudios secundarios superiores y universitarios (porcentaje que según los objetivos de la Declaración de Lisboa tendría que ser del 85%), de los cambios en las pautas de emancipación familiar, que se traduce en un *retraso* de la edad de emancipación juvenil, y en las dificultades de acceso a la vivienda y de estabilidad laboral. Por otra parte, estos procesos de transición adquieren una nueva centralidad en el actual contexto de capitalismo informacional (Casal: 2003: 193) al resultar más heterogéneos, complejos y desiguales. Diversidad y desigualdad en relación con los itinerarios formativos, es decir, desigualdad de acceso y de resultados en la construcción de itinerarios escolares, más allá de la escuela obligatoria; pero también en relación con la combinación de itinerarios escolares y de educación no formal e informal, cuya presencia aumenta especialmente entre los jóvenes más formados. Este dualismo en lo formativo se relaciona también con el dualismo social, dado que a medio y largo plazo los itinerarios escolares más pobres, de insuficiencia o pobreza formativa se encuentran asociados a nuevas formas de precariedad y de vulnerabilidad laboral.

Cabe considerar, especialmente, dos elementos en el análisis de los procesos de transición de los jóvenes: la expansión educativa en coexistencia con el fenómeno del *fracaso escolar*, y los cambios en el mercado de trabajo y las nuevas formas de precariedad². Estos aspectos se desarrollan a continuación.

Expansión educativa e itinerarios de fracaso escolar. Paradojas de un éxito

En los últimos años se ha ido consolidando el aumento progresivo de la edad en que se finaliza la escuela obligatoria como un rasgo común a todos los sistemas educativos de los Estados miembros de la UE. Sin embargo, se ha ido prolongando la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, más allá de la escuela obligatoria. El nivel educativo medio de las generaciones más jóvenes se ha ido desplazando hacia los niveles superiores y universitarios. Autores como Green, Leney & Wolf (2001) afirman que se ha ido produciendo un desplazamiento académico en toda la UE, desde mediados de los años 80, aumentando la proporción de jóvenes de una cohorte de edad que obtiene titulaciones académicas en la enseñanza secundaria superior (postobligatoria) y para la permanencia de una fracción importante de jóvenes que antes habrían abandonado la escuela obligatoria para integrarse en el mercado de trabajo y ahora prosiguen estudios en las vías profesionales. No obstante, esta tendencia común requiere ser matizada en Cataluña y España, donde las tasas de abandono escolar después de la escuela obligatoria son particularmente altas. Más allá de los factores de índole estrictamente escolar, probablemente, la coyuntura económica expansiva de los últimos años y las características de nuestro mercado de trabajo, todavía intensivo en mano de obra poco cualificada, explican estas altas tasas de abandono escolar entre los 16 y los 22 años.

La expansión educativa que tiene lugar en España desde mediados los años 80 y el actual contexto de crisis financiera y económica han transformado las formas en que los jóvenes realizaban las transiciones, y han llegado a ser menos lineales y directos. Sin embargo, la coexistencia de altas tasas de escolarización en los niveles postobligatorios y el elevado porcentaje de abandono escolar prematuro da una nueva significación social al abandono sin titulación, que resulta más estigmatizante y excluyente en la medida que el mercado de trabajo reduce el peso de los trabajadores y trabajadoras sin cualificación.

En Cataluña, entre el 25 y el 45%³ de los jóvenes de cada promoción afronta la transición al mercado de trabajo con unos niveles bajos o muy bajos de formación⁴, lo que les confiere una particular vulnerabilidad por tres razones fundamentales:

- Por la fuerte dependencia de las transiciones al trabajo del contexto socioeconómico, con lo que la actual recesión económica, particularmente en los sectores más intensivos de ocupación de mano de obra poco cualificada como la construcción o el comercio, ya se están notando al aumentar el riesgo de exclusión laboral de estos jóvenes.
- Por el aumento de los requisitos de cualificación bajo el capitalismo globalizado, como estrategia de las empresas para adaptarse a un contexto de incertidumbre y de cambios turbulentos (Planas, 2003)



En Cataluña, entre el 25 y el 45% de los jóvenes de cada promoción afronta la transición al mercado de trabajo con unos niveles bajos o muy bajos de formación

- Por el aumento de la competencia por los puestos de trabajo menos cualificados, consecuencia de los procesos de inmigración que puede ser fuente de actitudes xenófobas y de conflicto social

Por estas razones, pero también por cuestión de equidad social, la reducción del número de jóvenes que no superan la enseñanza obligatoria es sin duda uno de los grandes retos a afrontar⁵.

Cambios en el mercado de trabajo. Dualización y precariedad

Los cambios en el mercado de trabajo son fruto de una reestructuración sin precedentes del sistema capitalista (capitalismo informacional). Esto es una transformación del paradigma económico y productivo basado en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las dinámicas económicas sobre la base de la globalización de capitales, mercados, trabajo, ciencia y tecnología. Este nuevo paradigma productivo, sus nuevas formas de producción flexible en empresas red, las nuevas formas de organización del trabajo y la imprevisibilidad de los cambios tienen importantes repercusiones sobre los procesos de transición al trabajo. De un lado, se pierde el referente de las profesiones estables (Planas, 2003: p. 177), agravado por unas altas tasas de rotación y precariedad y por las dificultades de los jóvenes con itinerarios de pobreza formativa de construir aprendizajes formativos sólidos y coherentes. De otro, las competencias transversales, como por ejemplo las competencias comunicativas, el trabajo en equipo, conocimientos básicos de informática y especialmente la capacidad para aprender adquieren más relevancia. La formación inicial resulta una plataforma imprescindible sobre la que construir nuevos aprendizajes en el futuro sin la que resulta difícil continuar formándose “a lo largo de la vida”. La flexibilidad y la desregulación de los mercados de trabajo se traducen en un aumento de la inestabilidad y la precariedad en la ocupación y plantea un reto importante a los sistemas educativos para garantizar una formación inicial sólida, una “plataforma de aprendizajes” básica para cualquier aprendizaje posterior.

La Transición de la Escuela al Trabajo. Un proceso biográfico, institucional y político

El concepto de *Transición de la Escuela al Trabajo* (en adelante TET) hace referencia a un proceso a través del cual los jóvenes inician sus primeras experiencias de inserción laboral, hayan finalizado o no sus itinerarios formativos. La TET constituye uno de los subprocesos que conforman la transición a la Vida Adulta⁶ de los jóvenes a partir de:

- *La Transición de la Escuela a la Escuela: (TEE)*, es decir, la construcción de itinerarios formativos, desde la enseñanza obligatoria y las transiciones internas al sistema de enseñanza, hasta su abandono definitivo

- La *Transición del Trabajo al Trabajo*” (TTT), es decir, las transiciones internas o externas de los jóvenes en el mercado de trabajo, y
- La *Transición de la Familia a la Familia*” (TFF) que supone el tránsito de la familia de origen hasta la asunción de una emancipación familiar plena⁷



La *Transición de la Escuela al Trabajo* (TET) se inicia, generalmente, en el último ciclo de formación y comprende también los primeros tanteos de inserción laboral; a veces, en la economía formal pero muchas otras en la economía informal; a veces, de forma secuencial pero muchas otras de forma simultánea, no lineal. Conviene insistir en que este proceso no es reducible a una etapa del *ciclo vital* ni a una etapa *vacía* o compás de espera, desde la finalización de la escolarización hasta la inserción profesional, como se podría pensar desde una perspectiva adultocrática. Más bien al contrario, se trata de un momento lleno de decisiones, resoluciones e incertidumbres, en que el joven, como sujeto activo, se acoge a opciones en el terreno formativo y de tanteo y acumulación de experiencias laborales y otras experiencias vitales. Los itinerarios de inserción se inician, pues, con la primera experiencia laboral, que con frecuencia tiene lugar mientras el joven estudia⁸. En consecuencia, los procesos de TET se dibujan en un espacio de intersección entre el sistema educativo i el mercado de trabajo, en un territorio concreto⁹. Por esto, las reformas educativas, los dispositivos de formación, las políticas de ocupación y trabajo, las dinámicas económicas locales, las políticas de gestión de los RRHH en las empresas y el papel de los actores institucionales en la mediación de estos procesos tiene consecuencias importantes sobre la transición de los jóvenes, pues se trata de un proceso institucionalizado.

La Transición de la Escuela al Trabajo no es reducible a una etapa del ciclo vital ni a una etapa vacía o compás de espera

La concepción de la TET en un espacio de intersección entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, en un territorio concreto significa que:

- A. Es competencia de los institutos de secundaria la organización de los programas de diversificación curricular, contemplados en el marco de la actual reforma educativa (LOE, 2006) para reducir la ratio entre población inicialmente candidata a la no graduación de la ESO (*población potencial*) y la población que, finalmente, acabará la enseñanza secundaria sin graduación (*población real*)
- B. Es competencia de los dispositivos de transición disminuir la ratio entre la población que abandona la ESO sin acreditación (*población real*) y la población que, finalmente, inicia una experiencia de formación para la inserción (*población efectiva*) (Merino, García, Casal: 2006)

Otra característica de la TET ya referida es su institucionalización. Más allá de los usos que hacen los jóvenes de los dispositivos de transición, éstos configuran unos límites y unas posibilidades. Por ejemplo, la configuración de los sistemas educativos, más o menos comprensivos, la conectividad entre

vías formativas, más o menos reversibles, etc., configuran un campo de oportunidades o constricciones sociales en el que los jóvenes toman sus decisiones y construyen sus itinerarios formativos. La institucionalización de los procesos de transición limita su carácter reversible¹⁰. Particularmente, en relación con la elección de determinadas vías formativas, o la acumulación de experiencias escolares negativas.

Sobre los dispositivos locales de acompañamiento a las transiciones de los jóvenes

La creciente complejidad de los procesos de transición de los jóvenes y el riesgo de exclusión formativa, laboral y social a la que se ven sometidos algunos de ellos, plantea la necesidad de articular respuestas de acompañamiento a los adolescentes desde la dimensión más próxima a éstos: desde el ámbito local. Este acompañamiento puede venir dado desde tres ámbitos de intervención pública: las políticas educativas, las políticas de ocupación y trabajo y las políticas sociales; y tienen diferente dimensión administrativa: desde el Gobierno de la *Generalitat de Catalunya*, desde la administración supralocal (Diputaciones y Consejos Comarcales) y desde la administración local. La coordinación entre los diferentes ámbitos y nivel es sin duda una cuestión necesaria para la prevención de la exclusión y el desarrollo de políticas inclusivas. La prevención tiene como punto de referencia los institutos de enseñanza secundaria, ya que es en ellos donde se encuentra el conjunto de una generación¹¹ y es donde se produce la diversificación de itinerarios. El trabajo coordinado con y desde los institutos de secundaria requiere colaboración y corresponsabilidad política y técnica para superar rigideces e inercias institucionales.

Algunas experiencias, desarrolladas a lo largo de estos últimos años en diferentes municipios forman parte de lo que se ha convenido a denominar el Servicio Local de Transición Escuela-Trabajo (SLTET) o similares, (Casal: 1998), con el objetivo fundamental de favorecer un trabajo transversal entre los diferentes profesionales susceptibles de acompañar los jóvenes en sus transiciones (TET): profesores y tutores de institutos, coordinadores pedagógicos, orientadores, insertores laborales, educadores sociales, técnicos de juventud, etc.), pero también con la voluntad de integrar acciones y recursos a través de un trabajo colegiado y una metodología de trabajo en red, bajo criterios de corresponsabilidad.

Los dispositivos locales de Transición Escuela-Trabajo están pensados para favorecer la coordinación de acciones y recursos para el seguimiento y el acompañamiento de los jóvenes en sus procesos de transición, evitando las intervenciones puntuales, aisladas y fragmentadas, con el fin de ofrecer oportunidades a todos los jóvenes, en general, y a los colectivos más vulnerables, en particular. El trabajo en red resulta el recurso metodológico para la intervención y permite identificar problemáticas y compartir respuestas y recursos de forma coordinada.

Una experiencia singular de acompañamiento en las transiciones adolescentes



El proyecto “*La tutoría de acompañamiento en las transiciones de adolescentes*” nace en Terrassa en el año 2003-2004, para desarrollar algunas líneas estratégicas que emanaban del *Projecte Educatiu de Ciutat*, entre las que se apuntaban la necesidad de mejorar los planes de orientación académica y profesional; la adecuación de los recursos socioeducativos, culturales y de tiempo libre a las necesidades de los adolescentes de la ciudad; la mejora de los servicios de formación, orientación, soporte, inserción y seguimiento de los jóvenes con NEE, y la necesidad de definir las políticas locales transversales hacia los adolescentes y de disponer de formas estables *de observar* la cambiante realidad adolescente, compartiendo prioridades y perspectivas.

Se trata de un proyecto de acompañamiento en las transiciones adolescentes en que se da prioridad a la atención de aquellos como estrategia política de ciudad, a partir de la voluntad mutua de construir una relación útil entre los institutos públicos de secundaria del municipio y la administración local.

El proyecto nace con el objetivo fundamental de acompañar a todos los jóvenes de una generación que finalizan la escuela obligatoria. Nace, pues, con vocación de normalización de los recursos disponibles en el territorio, dando respuestas generales y/o específicas al conjunto de los jóvenes de una promoción. Pese a todo, el proyecto presta una atención especial a los jóvenes que abandonan la ESO sin acreditación y son susceptibles de orientación y acompañamiento hacia los recursos y programas de educación no formal disponibles en el territorio. Son también susceptibles de acompañamiento aquellos jóvenes que hacen su transición de la enseñanza obligatoria al postobligatorio, es decir, jóvenes que inicialmente prosiguen estudios en el ámbito de la educación formal.

El proyecto nace con vocación de normalización de los recursos disponibles en el territorio

El proyecto tiene como objetivo específico desarrollar un marco de actuaciones de acompañamiento, de carácter transversal e integrado, que permita coordinar acciones, iniciativas, servicios e instituciones, particularmente entre los profesionales que trabajan en los servicios municipales de las áreas de educación, fomento, juventud y servicios sociales y los centros de secundaria de la ciudad. Son objetivos específicos del proyecto:

- Facilitar los procesos de transición de los jóvenes al finalizar la escolaridad obligatoria, lo mismo respecto a los jóvenes que no acreditan la ESO y que requieren de un proceso de orientación y acompañamiento hacia recursos y programas de formación para el trabajo, como respecto a los jóvenes que, pese a haber acreditado la enseñanza obligatoria pueden vivir un proceso de ruptura, bloqueo y abandono en el primer año de los estudios postobligatorios de bachillerato y ciclos formativos) y, en consecuencia, necesitar un apoyo externo para reconducir su situación

- Poner al alcance de todos los jóvenes de una promoción los recursos formativos y de inserción profesional existentes en el municipio de Terrassa
- Establecer puentes entre los institutos de secundaria y la oferta de formación existente en el territorio
- Desarrollar metodologías de trabajo transversal entre los institutos y los diferentes servicios de la administración local
- Mejorar las relaciones bilaterales entre los institutos y los diferentes servicios de la administración local y/o fomentar las existentes
- Facilitar la existencia de un referente adulto positivo para los jóvenes que salen del sistema educativo sin acreditación
- Ofrecer salidas formativas y laborales a los jóvenes
- Reconducir las situaciones de abandono del sistema educativo de los jóvenes que inician estudios de bachillerato o de formación profesional mediante un seguimiento individualizado

A. Cualquier proyecto de estas características requiere unas condiciones mínimas para su implementación. En caso contrario se malogran recursos y esfuerzos y se generan expectativas entre los diferentes agentes que intervienen que pueden acabar viéndose frustradas. Por esto, es muy importante que desde las instancias políticas que intervienen se garantice la voluntad y prioridad de sacar adelante el proyecto, lo que implica darle prioridad en términos de actuación política y responsabilidad técnica (jefes de área de los distintos servicios) y dedicar los recursos humanos que lo hagan posible. También desde las mismas instancias es importante garantizar la estabilidad de los profesionales que forman parte del grupo técnico, ya que en algunas áreas la excesiva rotación de personal dificulta la estabilidad de los grupos de trabajo que actúan de forma coordinada con el instituto, multiplicando a los profesionales y dificultando la consolidación y avance del proyecto. Otro requisito es la necesidad de garantizar la coordinación y el seguimiento de la implementación del proyecto desde el PAME (Patronato Municipal de Educación), lo mismo respecto a las actuaciones realizadas (sesiones de información y orientación), como respecto al seguimiento de las promociones y de las intervenciones individuales realizadas (parrillas de seguimiento de cada promoción). Un último requisito fundamental es la necesaria implicación y participación de los institutos que se adhieren al proyecto, particularmente del equipo directivo pero también de los tutores de cuarto curso de la ESO. Efectivamente, uno de los requisitos para participar en el proyecto es el compromiso de los institutos, que se concreta en una declaración de interés por parte del equipo directivo y en el compromiso de garantizar una serie de actuaciones que vertebran el proyecto.

Uno de los rasgos definitorios del proyecto es, sin duda, *el acompañamiento* que se hace con los jóvenes que finalizan la escolarización obligatoria. Este acompañamiento es concebido en el proyecto como un componente fundamental del dispositivo local de transición y se define sobre la base de dos elementos básicos:

- A. La movilización de todos los recursos formativos (de educación formal y no formal), servicios socioeducativos y programas de inserción sociolaboral disponibles en el territorio, para que *ningún joven* quede excluido de la formación y/o del trabajo
- B. La existencia de un referente adulto que acompaña al joven y ejerce de *punte* entre su salida al instituto y su inserción a la vida adulta, particularmente en la vertiente formativa y laboral, por sus efectos *normalizadores* pero también en otros ámbitos (cultural, de tiempo libre, etc.) siempre que se considere oportuno o necesario

En consecuencia, más allá de las actuaciones de información y orientación, el proyecto plantea el acompañamiento de los jóvenes que finalizan la escuela obligatoria durante un período de un año, para garantizar al máximo su inclusión formativa, laboral y social.

En definitiva, estas experiencias ofrecen también un marco de oportunidades al permitir avanzar hacia el desarrollo de políticas inclusivas en el territorio. En este sentido conviene avanzar en dos direcciones fundamentales:

- Hacia la corresponsabilidad entre administraciones (particularmente entre el Gobierno de la *Generalitat* y la administración local), pero también entre áreas de la misma administración y entre las diferentes instituciones del tejido asociativo y los agentes que intervienen en el territorio
- Hacia el desarrollo de políticas integrales y transversales (educación, trabajo, cultura, ocio, salud, etc.)

La integralidad de las políticas de TET supone vincular las políticas de formación, trabajo y ciudadanía bajo el principio de normalización, es decir, dirigida a todos los jóvenes, con el fin de evitar el posible estigma de algunas acciones o programas. Presupone también el desarrollo de una política global (holística), es decir, que dan respuesta al conjunto de necesidades de los ciudadanos en un territorio. «La transversalidad presupone una aproximación al territorio como espacio por el que circulan los individuos, más allá de las definiciones administrativas. Un espacio donde concurren diferentes iniciativas y entidades que describen relaciones en red local». (Merino, García, Casal. 2006, p.94).



La integralidad de las políticas de TET supone vincular las políticas de formación, trabajo y ciudadanía bajo el principio de normalización

El papel de los educadores sociales

En este proyecto de Terrassa han participado educadores sociales de dos áreas distintas del Ayuntamiento, servicios sociales y juventud. Los educadores

sociales de cada área tienen perfiles diferentes y tareas diferenciadas. Los educadores de servicios sociales están más habituados a trabajar con el método del caso y del seguimiento individual de niños y jóvenes, y a trabajar la problemática familiar. En cambio, los educadores del servicio de juventud están más habituados al trabajo grupal y con dinámicas más informales. Este perfil diferente hace que las formas de aproximarse al proyecto sean diferentes y que expresen unas necesidades diferentes, como veremos a continuación. Una de las dificultades de la incorporación de los educadores sociales a un proyecto en que el espacio privilegiado de intervención es el instituto de secundaria es la valoración que desde el profesorado y del equipo directivo se hace de los servicios externos y de los profesionales de estos servicios. Uno de los beneficios del proyecto es precisamente un reconocimiento explícito del trabajo de estos profesionales y la superación de algunas inercias y estereotipos. Por ejemplo, a pesar de que resulta muy difícil, se ha avanzado en superar la idea de que el educador de los servicios sociales es la persona que hace el seguimiento de los casos problemáticos, puesto que puede tener una visión global de la generación y contribuye al seguimiento de toda la promoción, no sólo de los *casos* de servicios sociales. Una de las educadoras lo expresaba muy claramente: su relación con el instituto había pasado de recibir llamadas para encargarse de los chicos y chicas problemáticos a incorporarse a un proceso en que están presentes todos los alumnos de 4º de ESO y, por consiguiente, la perspectiva es más global y normalizadora. Para los educadores de juventud (bien los educadores que están en los espacios jóvenes diseminados por la ciudad, bien educadores que dinamizan los puntos de información en los propios institutos), la participación en el proyecto supone un aumento de su valoración y un cambio de la imagen de *monitor de patio* o de animador de actividades de tiempo libre a una imagen más ajustada a la tarea educadora de seguimiento y acompañamiento de jóvenes en su transición.

Y aquí hay la palabra clave que define la tarea del educador social: el acompañamiento. Lo que hemos comentado antes del referente adulto positivo se enmarca en ese rol del educador. El concepto de referente es prolijamente utilizado en el campo socioeducativo, pero con frecuencia faltan las herramientas teóricas y las condiciones prácticas para llegar a ser un referente. Respecto al marco teórico, desde nuestro punto de vista el acompañamiento tiene que ver con la necesidad de una mayor orientación de los individuos en un contexto de mayor complejidad social a la hora de construir sus itinerarios biográficos, y la transición de la escuela al trabajo es uno de los momentos críticos de estos itinerarios¹². Respecto a las condiciones prácticas hemos intentado situar la acción de los educadores en un calendario y con unos objetivos muy concretos, que se han explicado antes. Pasar de la idea de acompañamiento a la práctica no es fácil, y existe el riesgo de diseñar un protocolo de seguimiento que burocratice esta idea de acompañamiento y que reste autonomía y dinamismo en la relación entre educador y adolescente. En el proyecto no hemos querido ir más allá de los protocolos que cada área tiene definidos para no caer en este riesgo y hemos insistido en la idea de la autonomía profesional a partir de unos criterios de actuación comunes y compartidos.

Es obvio que existen carencias y dificultades. Las más evidentes son las dificultades institucionales, desde la escasez de recursos hasta la rotación excesiva de profesionales que dificulta la continuidad del proyecto, de la relación entre educador y adolescente, entre educadores y grupo técnico adscrito a un instituto. Existe otra dificultad y es la de saber ajustar las expectativas de los resultados deseables con los recursos y las posibilidades reales de intervención. Por ejemplo, uno de los temas que genera más frustración entre los profesionales es cómo acompañar a los jóvenes que no quieren ser acompañados, que han desarrollado una cultura muy alejada de la cultura escolar y de la oferta que les puede venir desde las instituciones. No existen recetas pero sí que hemos podido constatar que el trabajo en equipo es una vía que tiene dos grandes virtudes: disminuir la sensación de frustración personal del educador que debe acompañar y aprovechar los distintos puntos de vista y de información sobre un mismo joven que tienen los profesionales que forman parte del equipo.



Pero trabajar en equipo también tiene sus dificultades como, por ejemplo, la eficiencia de las reuniones, espacio hasta ahora privilegiado para el trabajo en equipo. Uno de los puntos débiles detectados en el proyecto ha sido precisamente el grado de eficiencia de algunas reuniones, que no pueden ser muchas ni muy largas porque el recurso tiempo es escaso, y que con frecuencia se transforman en intercambio de informaciones y de derivaciones de casos. Por esto, es necesario reorientar las reuniones hacia espacios de discusión, de construcción de complicidades y generación de consensos en la actuación.

Es necesario reorientar las reuniones hacia espacios de construcción de complicidades y generación de consensos en la actuación

Finalmente, una dificultad que se transforma en carencia. Las dinámicas propias de cada área o de cada institución dificultan el trabajo interdepartamental como hemos destacado antes. Con frecuencia, los educadores sociales desconocen cómo funciona el sistema educativo, las reformas que en él se están haciendo, los nuevos diseños de los currículums en la enseñanza obligatoria y en la enseñanza postobligatoria, o desconocen las formas de construcción de los itinerarios laborales por parte de los jóvenes y la evolución de la estructura local del mercado de trabajo. Quizás piensan que no está dentro de sus competencias, porque los educadores de servicios sociales están muy centrados en las problemáticas familiares y los educadores de juventud porque están centrados en las actividades de tiempo libre. Pero esta fragmentación responde a la institucionalización de los recursos, no al itinerario biográfico del joven; por esto, en la orientación y en el acompañamiento, los educadores tienen que tener este contexto amplio de referencia en la transición después de la escuela obligatoria. Lo que las instituciones ven y viven como espacios fragmentados no es lo que ven y viven los y las jóvenes.

Conclusiones

Para terminar, quisiéramos destacar sólo dos cuestiones finales, que en parte son un resumen de lo que se ha dicho en los apartados anteriores y en parte son

la constatación de los retos que tenemos delante de nosotros. La primera es que la transición de la escuela al trabajo ha experimentado en los últimos años muchos cambios, y es más que probable que continúe cambiando al ritmo del cambio social. Los cambios en el diseño de los itinerarios formativos, los cambios en cómo viven los adolescentes su escolarización, los cambios sociales que emergen en los institutos de secundaria, los criterios de elección de los estudios postobligatorios, las dinámicas locales y sectoriales del mercado de trabajo, el papel de las familias... todo esto son cambios que nos sitúan en escenarios diferentes de hace unos años y que plantean el reto de la adecuación de los recursos y dispositivos de transición a esta nueva realidad. Por ejemplo, los servicios de información y orientación académica y profesional es necesario que se actualicen en función de este entorno cambiante y que avancen hacia una mayor integración en metodologías y en contenidos.

Y la segunda cuestión es la necesidad de adecuar las competencias de los educadores a este nuevo entorno. Las rutinas son necesarias pero con frecuencia llegan a ser inercias que burocratizan la acción socioeducativa y, aunque sea un tópico, la capacidad de innovación y de buscar soluciones creativas y cooperativas a los problemas emergen como competencias clave de los educadores en general, y, en particular, en los educadores que tienen como misión el acompañamiento de los adolescentes en su paso de la escuela obligatoria a las diferentes vías de la enseñanza postobligatoria o al mercado de trabajo. El objetivo vale la pena: evitar que ningún joven quede descolgado de los recursos formativos y laborales de que dispone el territorio, que es como decir que ningún joven quede desconectado de los vínculos de la integración social.

Maribel García Gracia

Rafael Merino Pareja

GRET (*Grup de Recerca Educació i Treball*)

Departamento de Sociología

Universitat Autònoma de Barcelona

Bibliografía

Azevedo, J. (2002), "Entre la escuela y el mercado de trabajo, una mirada crítica sobre las transiciones" en *Fracaso escolar y transiciones a la vida adulta*.

Casal, J. (1998), "La garantía social com a servei local de transició", en GRET, *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. (Col·lecció Estudis núm. 1). Diputació de Barcelona.

Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Quesada, M. (2005), *Enquesta ls joves de Catalunya 2002*. (Col·lecció Estudis, núm 13). Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.

Casal, J.; García, M.; Planas, J. (1998), "Estagnación plena y escolarización", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm 268, pp. 38-41.

Casal, Joaquim (2003), "La transición de la Escuela al Trabajo", en Fernández Palomares (coord.) *Sociología de la Educación*. Pearson- Prentice Hall. Madrid.

García Gracia, M. (2006), “L’ escola i el territori com a sistema de lluita contra el fracàs escolar” (pp. 375-392), en Bonal, X (dir), *L’Estat de l’educació a Catalunya. Anuari 2005 Sèrie Polítiques*, núm 53. Ed. Mediterrània. Barcelona.

García, Gracia, M. (2007), “El papel de los Municipios en las Políticas de Educación Inclusiva”, en revista *Guix*. núm 332, febrero 2007. Barcelona.

García, Gracia, M. (2007), “Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo; luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales”, en *Aula Abierta*, nº 86. Oviedo.

García, M.; Merino, R.; Casal, J. (2006), “ Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria”, en *Sociología del Trabajo* (nueva época), núm. 56, 2006, pp 75-100.

Green, A.; Leney, T.; Wolf, A. (2001), *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Ed., Pomares. Barcelona.

Machado, J. et al. (2002), “Modernised Transitions and Disadvantage Policies” en Walther, A.; Stauber, B. et al (eds), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Egris Leskle + Budrich. Opladen.

Merino, R.; García, M. Casal, J. (2007), “De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales”. En *Revista de Educación*, núm 341, Septiembre-Diciembre 2006, pp. 81-98. Madrid

Merino, R.; García, M. (2007), “Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya”. *Informes Breus*, núm 4. 92 p. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

Planas, J. (2003), “Educación y mercado de trabajo en la globalización”, en Fernández Palomares (coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson- Prentice Hall. Madrid.

Sweet, R. (2003). “La transición entre la educación y la vida laboral. Perspectivas del estudio de la OCDE”, en Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (Coord), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*.

Walther, A. Stauber, B. et al. (Eds.) (2002), *Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Leske+Budrich. Opladen.



- 1 Este artículo recoge algunas reflexiones resultantes del proyecto del MCYT *Educación-Trabajo e Inclusión Social de los Jóvenes (SEJ2007-66919)* que el GRET desarrolla en la actualidad.
- 2 Existen otros elementos de relevancia en los procesos de transición de los jóvenes, como, por ejemplo, las experiencias vitales significativas, que son objeto de particular interés desde el ámbito de la intervención social. Si bien aquí no sean desarrollados, se trata de una serie de experiencias singulares de cada joven que pueden resultar un valor añadido en las transiciones o bien ser un factor desencadenante de transiciones complejas, erráticas o de riesgo social.
- 3 Ciertamente que estas medias oscilan mucho según territorios al ser reflejo de la desigualdad social, dando lugar a tasas de fracaso escolar que pueden situarse incluso alrededor del 50% más.
- 4 En Cataluña, las tasas de fracaso escolar básico, entendido como la no-obtención del graduado en la enseñanza secundaria obligatoria se sitúan alrededor del 26% de media. Si se considera también el porcentaje de abandono en los ciclos formativos de grado medio y en el bachillerato la cifra se sitúa alrededor de una tercera parte de la promoción (Véase: Merino, R. y García, M.:2007).

- 5 Una de las cuestiones que puede contribuir, si no a disminuir el fracaso escolar, sí a evitar su carácter irreversible, es la flexibilización y mayor conectividad entre vías formativas (Sweet, 2003); por esto la propuesta de la LOE de convalidar una parte de las pruebas de acceso a los CFGM de los alumnos que han cursado un PQPI resulta particularmente interesante.
- 6 Se utiliza el término “*transición a la vida adulta*” desde una perspectiva biográfica para describir el proceso social por el que los jóvenes construyen trayectorias de *enclasmiento* y adquisición de “*posición social*”, es decir, se ubican en la estructura social. El análisis de los procesos de transición a la vida adulta desde una perspectiva biográfica tiene ya una larga tradición en el GRET, dado que se trata de una línea de investigación que se inició en los años 80.
- 7 Ésta puede concretarse en diversas formas y también presentar formas de regresión o retorno.
- 8 Esta iniciación profesional es cada vez más frecuente entre los jóvenes, incluso entre una importante fracción de jóvenes estudiantes de la ESO.
- 9 Conviene considerar que la transición es un sistema institucional, es decir, una red compleja de instituciones sociales que intervienen reglamentando la oferta de transición: el sistema de enseñanza y los subsistemas de formación, el sistema productivo, el mercado de trabajo y una red de intervención social del Estado sobre colectivos específicos (dispositivos de transición, programas específicos, etc). (Casal, García, Planas: 1998, pp. 11-12).
- 10 Contra la tesis de la reversibilidad, que viene ilustrada metafóricamente en *la teoría del yo-yo* (Machado: 2002), la institucionalización de los procesos de transición hace que algunas situaciones resulten poco reversibles.
- 11 Por lo menos, la detección de los casos de absentismo crónico es también competencia de los institutos; véase al respecto: García, Gracia, M. (2007) “Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo; luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales” en *Aula Abierta*, nº 86. Oviedo.
- 12 Jaume Funes ha desarrollado mucho más esta idea de acompañamiento. Puede consultarse su artículo “La nueva ley de servicios sociales: más sombras que luces”, en *Educación Social*, núm. 37, diciembre 2007, donde realiza una crítica del concepto de acompañamiento que aparece en la Ley de Servicios Sociales.