

Propuestas de innovación en el acompañamiento educativo y social de jóvenes

Resumen:

El objeto de esta investigación es el estudio de las diferentes estrategias que promueven la innovación metodológica en la intervención social y educativa con los y las adolescentes y jóvenes participantes en la Red Municipal de Centros Sociolaborales de Zaragoza. El trabajo se enmarca en una investigación aplicada, en la que los procesos de reflexión y análisis sobre la acción social y docente contribuyen al cuestionamiento y a la reconstrucción de las prácticas profesionales. Proponiendo espacios de innovación en los ámbitos de la metodología docente, la intervención con las familias, la diversidad cultural del alumnado, su empleabilidad y el Aprendizaje-Servicio. Los primeros resultados refuerzan la necesidad de reorientar los Centros hacia la comunidad e incorporar actuaciones educativas de éxito.

Palabras clave: diversidad, comunidad, empleo, acompañamiento, innovación.

1. Objetivos o propósitos:

Este texto se centra en el trabajo educativo llevado a cabo por actores no escolares (asociaciones, fundaciones, ONG's), con jóvenes que, o bien son externalizados desde los institutos antes de acabar su Educación Secundaria, o bien han acabado esta sin titular. A ellos se dirigen dispositivos que surgen a finales de los años '80 desde el ámbito de la intervención social (Merino, 2013). Centros orientados a favorecer la incorporación al mercado laboral, con perfiles profesionales de baja cualificación (Termes, 2012).

El objetivo principal de la comunicación es transferir la metodología de investigación aplicada, que está utilizando el equipo científico que coordina el proyecto "Innovación y éxito educativo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales del Ayuntamiento de Zaragoza". Y, como objetivo específico, se pretende igualmente abrir un espacio de investigación multidisciplinar, que aporte un enfoque comunitario y de éxito educativo para estos itinerarios formativos. Alejándose de las bajas expectativas de las que parten algunas investigaciones sobre la educación y la población en situación o riesgo de exclusión (Macías y Redondo, 2012).

2. Marco teórico:

Existe abundante literatura (Rahona y Morales, 2013), así como discursos profesionales, también en el Trabajo Social (Fernández, 2011; Gastañaga, 2007; Roselló, 1998; Sanz, 2007), que señalan a la familia, a la comunidad o al grupo social de origen y a sus condiciones económicas, culturales y sociales como

Organizado por:



factores facilitadores del fracaso y el abandono escolar. Sin embargo, cada vez más investigaciones y proyectos de innovación plantean que existen otros factores, propios de la metodología educativa y social, que inciden positiva y negativamente en el rendimiento académico, así como en la inclusión educativa (Girbés, Macías y Álvarez, 2015).

Desde esta última perspectiva transformadora abordamos la situación en Zaragoza de los dispositivos educativos y sociales, dentro de la Red de Centros Sociolaborales, que ofrecen un itinerario formativo a aquellos jóvenes, de entre 14 y 26 años, que no titulan en la Educación Secundaria. Jóvenes con diagnósticos socioeducativos muy complejos (Merino, 2013). Que derivan de la falta de motivación, la dificultad para adaptarse al sistema de enseñanza de la Educación Secundaria, etc. Con la oferta formativa de esta Red, muchos jóvenes de entre 14 y 15 años intentan acabar el periodo obligatorio de la Enseñanza Obligatoria, participando en las Aulas Taller. Y otros, ya mayores de 16 años, se forman en los Programas de Cualificación Inicial (PCI) o Formación Ocupacional (FO), en las competencias propias de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Cutanda, 2014).

Tabla 1. Características sociales y demográficas del alumnado (curso 2015-16).

		% del alumnado
Sexo	Aula Taller	
	Formación Ocupacional	
Edad	15 - 16 años	52,2
Nivel curricular previo	1º ESO	24,6
	2º ESO	41,2
Servicios Sociales	Intervención con la familia	41,6
	Sistema de Protección / Reforma	24,6

Este grado de vulnerabilidad en las trayectorias personales y familiares sobrerrepresenta en las aulas a quienes están sufriendo no sólo la actual crisis económica, sino a quienes ya estaban excluidos en generaciones anteriores (Macías y Flecha, 2013). Por lo que, con el ciclo migratorio iniciado a finales del siglo pasado, la diversidad cultural de los centros ha sumado nuevos perfiles de jóvenes que no encajan en una educación reglada homogénea y, a la vista de los informes (Choi y Calero, 2013), poco inclusiva. En la Red estudiada hay dos perfiles de alumnado que se encuentran también sobrerrepresentados respecto a la Secundaria: los alumnos gitanos (22'4%) y los de origen migrante (35,4%).

Con esta complejidad dentro de las aulas, un 65.6 % del alumnado obtiene su título en la Red. Y del 28,8% de bajas, el 44% se deben al abandono, siendo el resto por causas objetivas (incorporación a otro curso, a un trabajo o traslado de residencia). Estos resultados se fundamentan en dos factores. La asistencia a los programas: el 73,4%, tiene una asistencia superior al 60% y el 56% superior al 80%, quedando un 14,20% con una asistencia inferior al 40%. Y la vinculación a los programas de



la Red: un 37,7% han continuado formándose en la Red (58% del alumnado de Aulas Taller).

Estos perfiles sociodemográficos y los resultados socioeducativos son significativamente diferentes a los descritos en estudios locales, previos a la actual crisis económica (Gómez et al., 2004; Gasch, 2006). El desempleo juvenil estructural sureuropeo se ha visto agravado por la baja inserción laboral de los jóvenes provenientes de itinerarios formativos como los estudiados (Eurofound, 2012). Lo que ha introducido nuevos debates sobre la adecuación de estos dispositivos educativos no escolares, en todas las Comunidades Autónomas (Collet y Tarabini, 2017). Entre otras causas, porque los cambios legislativos, todavía no alineados entre sí, y sumados al efecto refugio, han cambiado la orientación de algunas de las modalidades formativas observadas, hoy más académica que laboral (Termes, 2012).

Así, aumenta el consenso técnico y académico respecto a dos vías de abordaje de la inclusión educativa del alumnado con estos perfiles. Por un lado, la necesidad de reducir el fracaso escolar de manera “preventiva” (Carabaña, 2010). Pero también, la de potenciar la continuidad formativa de todas las y los jóvenes. Abriendo y no cerrando las puertas a los itinerarios formativos de quienes están en situación de mayor vulnerabilidad y menor nivel curricular. Evitando las vías académicas “muertas” (García et al., 2013).

En este punto, concurren al menos tres perspectivas. La asistencialista, tradicional en el Tercer Sector (Alberich, 2007). La neoliberal, que asume las desigualdades de oportunidades como algo propio del capitalismo postindustrial, evitando transformar el entorno de los jóvenes e interviniendo tan sólo sobre los resultados de la fractura social contemporánea. En ella concurren iniciativas benéfico-asistenciales y otras de origen obrerista, al amparo de la nueva filantropía (Saura, 2016). Y, de forma emergente, la perspectiva enraizada en la educación popular, que incorpora al entorno familiar y comunitario en el proceso socioeducativo. Aspirando a superar las desigualdades de oportunidades (Goicoechea, 2004).

En este contexto, desde el área de Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza iniciamos una colaboración orientada a acompañar la innovación en los Centros Sociolaborales (Madroño, 2014). Firmando en 2017 un acuerdo con el Ayuntamiento de Zaragoza, orientado a dotar a la Red Municipal de herramientas para la innovación y el éxito educativo. Este texto refleja parte de los resultados de ese proceso de investigación aplicada. Partiendo del conocimiento sobre la metodología de enseñanza desarrollada en los centros y las expectativas de los jóvenes en formación, el proyecto “#innovaCSL” pretende generar propuestas para un nuevo modelo formativo, que puedan ser aplicadas progresivamente en los próximos cursos académicos.

Para el equipo investigador, las claves para el éxito escolar son:

- a) Los Centros necesitan a la comunidad: por lo que es preciso incorporar a sus estrategias a las familias y, entre otros, al voluntariado.
- b) Y la metodología docente debe basarse en evidencias, priorizando las actuaciones educativas de éxito (Flecha y Soler, 2013): apostando por la

Organizado por:



creatividad en el ámbito de las especialidades formativas (Regalado, 2017) y por altas expectativas en la formación básica.

De esta forma, en sintonía con las nuevas expectativas del alumnado, podrán afrontarse los retos que sus itinerarios biográficos plantean en este siglo: el retorno a la formación reglada (García et al., 2009) y una inserción laboral hoy muy precarizada.

3. Metodología:

El proyecto de innovación se desarrolla en dos cursos escolares. Durante el curso 2016-2017 se han realizado actividades dirigidas a la puesta en marcha del proceso:

- a) Con la creación del Equipo Motor (investigadores, un representante de cada una de las cinco entidades gestoras y un técnico municipal) y presentación del proyecto de innovación a los profesionales.
- b) La formación del profesorado de los Centros: primeras y segundas Jornadas “Herramientas para la innovación y el éxito educativo”, con talleres y conferencias sobre Actuaciones Educativas de Éxito (Includ-ed, 2011), Aprendizaje y Servicio, pueblo gitano, etc.
- c) Y el inicio del diagnóstico: con la presentación de Grupos de Trabajo de profesionales (Aprendizaje y Servicio, diversidad cultural del alumnado, metodología en el aula e intervención con las familias), así como observación participante (en cuatro centros), entrevistas a familiares del alumnado (en tres centros) y un grupo focal sobre “Intervención con familias y su participación en los Centros Sociolaborales” (con profesionales de cuatro centros).

Visitando también un Centro de Educación Infantil y Primaria que aplica actuaciones educativas de éxito e incorporando a alumnado del Grado de Trabajo Social a la investigación (Trabajo de Fin de Grado “*Estudio sobre el contexto familiar del alumnado de los Centros Sociolaborales*”).

Durante el curso 2017-2018, se ha continuado trabajando en Grupos de Trabajo de profesionales, a los que se han sumado uno sobre mejora de la empleabilidad, y se ha impulsado el embrión del Campus Rom Aragón. Con el fin de profundizar en la vinculación de la comunidad universitaria al proyecto, se ha ampliado a la Facultad de Educación el equipo investigador, implementando:

- a) La participación de alumnado universitario en asignaturas de perfil investigador (dos grupos del Practicum de Investigación de Trabajo Social);
- b) Ofreciendo actividades de Aprendizaje y Servicio por alumnado del Grado de Educación;
- c) Y creando un cuerpo de voluntariado (y prácticas extracurriculares) disponible para colaborar con las innovaciones promovidas desde los Grupos de Trabajo, así como en la realización de varios microdocumentales

desde el Grado de Periodismo y una encuesta sobre competencias interculturales de los profesionales de la Red Municipal.

Estas actividades, que cuentan con el acompañamiento de un profesional de la comunicación y los social media, deberán culminar a finales de 2018 con la transferencia de las innovaciones en forma de protocolos, guías, fichas y otras herramientas que permitan incorporarlas a cada Centro.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

En la discusión de este texto, nos centraremos tan sólo en algunos desafíos que surgen ya en la innovación en marcha. En primer lugar, cada Grupo de Trabajo nos ofrece retos propios, que implican innovación y elevan las expectativas de éxito educativo y laboral del alumnado:

- a. Diversidad cultural: la necesaria presencia de mediación intercultural profesional, como recurso propio o de la comunidad; así como de una formación ineludible en competencias profesionales interculturales.
- b. Metodología: afrontando las dificultades para formarse desde experiencias de éxito en estos mismos entornos educativos, hoy todavía muy escasas.
- c. Empleo: ante un horizonte de mercado laboral muy alejado de las especialidades tradicionales en estos centros (Guash, 2006), vinculadas a los oficios de la construcción y otros de baja empleabilidad actual.
- d. Familias: establecer hitos periódicos y espacios permeables que permitan un acercamiento progresivo de las familias a los Centros (Escuela de Familias, jornadas de puertas abiertas, etc), que deben ofrecerles progresivamente oportunidades de participación viable.
- e. Y Aprendizaje-Servicio: abriendo prioritariamente espacios de relación con los recursos de educación obligatoria en el territorio (Tejada, 2013).

Entre estos últimos, incorporando a la comunidad a los proyectos educativos de los Centros, también a través de los referentes de éxito de la misma: la Universidad. Por un lado, para acercar a esta a la realidad de este colectivo juvenil. Por otro, para nutrir el voluntariado, los programas de mentoring, los liderazgos comunitarios en los grupos minoritarios, etc (Prados et al, 2015).

5. Resultados y/o conclusiones:

Hay hasta hoy dos tipos de resultados. Unos que nos indican la fortaleza de las innovaciones planteadas. Otras que nos remiten a las resistencias y debilidades que toda innovación ponen de manifiesto. Entre las primeras, destaca la acogida y

la iniciativa demostrada por los profesionales para crear y proponer los Grupos de Trabajo, de acuerdo a parámetros de intraemprendimiento, que desbordan el marco institucional y nos remiten a la perspectiva transformadora ya citada. Esta tendencia se vincula a un giro hacia la comunidad (el barrio) y hacia el éxito educativo (basado en evidencias), que permiten ir erosionando los discursos sobre las bajas expectativas y el fracaso vinculado al origen familiar, cultural, económico del alumnado.

Y, del lado contrario, se evidencia la presencia de resistencias al cambio, como en otros entornos profesionales vinculados a la exclusión social y educativa (Macías y Flecha, 2013). Estas dinámicas, instaladas en individuos, equipos educativos y entidades, nunca en todas al mismo tiempo, son alimentadas durante esta fase del ciclo de privatización del Estado del Bienestar por la perspectiva neoliberal, también citada anteriormente.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Creemos que es acuciante, en vista de esa tensión entre perspectivas transformadoras o legitimadoras de la desigualdad, mejorar el impacto de la investigación sobre la educación y el alumnado de estos Centros. Más allá de la experiencia local observada. Pues hasta ahora apenas se ha dedicado espacio académico a quienes transitan los “itinerarios de ausencia de titulación básica”, “los jóvenes sin acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria, que se presentan al mercado de trabajo como candidatos a ocupar trabajos no cualificados y expuestos a la vulnerabilidad”, los “itinerarios ocupacionales” o los “itinerarios de salida avanzada de la escolarización obligatoria” (Termes, 2012).

Y, cuando se hace, predomina el enfoque de quienes asumen los resultados en lo educativo (incidiendo en el fracaso, no en el retorno a lo escolar) o en lo laboral (centrándose en las transiciones al empleo precario, dando por terminada la vía educativa). Por eso mismo, el Trabajo Social, como otras disciplinas de la intervención social (Gasch, 2014), son claves en la investigación, aportando su bagaje desde el enfoque preventivo, de promoción, de lo comunitario.

7. Bibliografía:

Alberich, T. (2007). Contradicciones y evolución de movimientos sociales en España. *Documentación social*, 145: 183-210.

Carabaña, J. (2010). Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar. *Participación educativa*, 15, 142-150.

Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, 362, 562-593.

Organizado por:





Collet, J. y Tarabini, A. (2017). Otra oportunidad para aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 478, 48-51.

Cutanda, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista educativa Hekademos*, 16, 69-79.

Eurofound (2012). NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fernández, D. (2011). El Trabajo Social en el Sistema educativo. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.

Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 451-465.

García, M. et al. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Revista de Educación Social*, 42, 47-60.

García, M, et al. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.

Gasch, B. (2006). Espacios educativos que ofrecen una alternativa al fracaso escolar. Gestión perversa de un modelo de aprendizaje. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 32, 61-78.

Gasch, B. (2014). El llindar. Escuela de oportunidades. *Padres y Maestros*, 356, 12-16.

Gastañaga, J.L. (2007). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255-271.

Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116.

Goicoechea, M.A. (2004). Análisis de los valores de una organización de educación no formal: Pioneros. Tesis doctoral. Logroño: Universidad de La Rioja.

Organizado por:





Gómez, C. et al (2004). Elaboración de un diseño de modelo de evaluación para la Red de Centros Sociolaborales del Ayuntamiento de Zaragoza. Zaragoza: Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza.

INCLUD-ED (2011). Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. Bruselas: European Commission.

Macías, F. y Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del pueblo gitano. *Revista de la Asociación de Enseñantes Gitanos*, 30, 75-83.

Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE- International Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 71-92.

Madroño, B. (2014). Estudio sobre el cambio motivacional de los jóvenes en aulas taller. Trabajo de fin de Grado. Universidad de Zaragoza.

Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66).

Prados, M. et al. (2015). Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista complutense de educación*, 27(2), 551-570.

Rahona, M. y Morales, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 6 (1), 72-90.

Regalado, J.M. (2017). Salidas profesionales en Creación Digital con jóvenes en vulnerabilidad social. Madrid: Universidad Europea.

Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258.

Sanz, M.E. (2007). El trabajador social en el ámbito educativo. Experiencia de intervención con menores en desventaja social desde la inclusión. *Trabajo social hoy*, N^o. Extra 1, 105-118.

Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso: la evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 47: 11-30.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a

Organizado por:





través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.

Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 5 (1), 58-74.

Organizado por:

