

DIFICULTADES DE LOS MENORES EN PROTECCIÓN ANTE LA SUPERACIÓN DE ETAPAS ESCOLARES Y LA EMANCIPACIÓN

Xosé Manuel Cid Fernández

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo – España

xcid@uvigo.es

Jesus Deibe Simo

Espanha

Resumo

No trabalho educativo diário com jovens em risco, observamos, frequentemente, uma história de insucessos escolares que tem fortes repercussões quando se inicia o processo de transição para a vida adulta. A escola reproduz situações de exclusão e contribui, com a sua rigidez académica, para o afastamento dos adolescentes que, na fase anterior à emancipação, têm pretensões e necessidades práticas. Às experiências negativas vinculadas à educação somam-se as forças sociais e económicas que obrigam a encontrar recursos que ajudarão a alcançar a autonomia pessoal, necessária a uma vida independente. O fracasso escolar limita a possibilidade de formação prévia à entrada no mercado de trabalho, impedindo o processo de emancipação, juntamente com outros fatores, nomeadamente a possibilidade de entrar no mundo do trabalho. Em 2012, realizou-se em trabalho de investigação em Ourense com jovens inscritos nos arquivos do sistema de proteção de menores e/ou reforma de menores. Pretende-se conhecer a perspetiva destes jovens a partir de uma lógica de intervenção socioeducativa que é realizada tanto os recursos específicos, como desde o âmbito escolar. Neste artigo, analisamos as reflexões que os participantes aportam à relação entre a sua trajetória e a sua carreira académica, realizadas em grupos de discussão e em várias entrevistas semiabertas. Mais ainda: contrastamos esta visão com dois estudos de caso.

Palavras-chave

insucesso escolar, emancipação, menores, sistema educativo, intervenção socioeducativa, exclusão

Abstract

In daily educational work with at-risk youth, it is often observed a history of educational failure that has strong repercussions when starting the transition to adulthood.

School reproduces situations of exclusion and helps with their academic stiffness, for the disengagement of adolescents in the earlier phase of emancipation, when they have pretensions and practical needs. The negative experiences related to education are in addition to the social and economic forces that compel find resources that will help achieve personal autonomy, necessary to live an independent life. School failure limits the possibility of prior training to entering the labor market, preventing the process of emancipation, along with other factors, including the possibility of entering the world of work. In 2012, we carried out research work in Ourense with young people enrolled in the child protection system files and / or reform of minors. The aim is to know the perspective of these young people from a socio-educational intervention logic which is held both specific features, such as from the school environment. This article analyzes the reflections that participants contribute the relationship between his career and his academic career, held a discussion groups and various semi-open interviews. Moreover, we contrast this view with two case studies.

Keywords

Old-age; Elderly; Territories; Territorialities; Lifelong Learning.

Résumé

Dans le travail éducatif quotidien avec les jeunes à risque, observé souvent une histoire d'échec scolaire qui a des répercussions fortes lors du démarrage de la transition à l'âge adulte. L'école joue situations d'exclusion et aide à leur rigidité académique, pour l'élimination des adolescents dans la phase antérieure de l'émancipation, ont prétentions et besoins pratiques. Les expériences négatives liées à l'éducation sont en plus des forces sociales et économiques qui obligent à trouver des ressources qui aideront à atteindre à l'autonomie personnelle, nécessaire pour vivre de façon autonome. L'échec scolaire limite la possibilité de former avant d'entrer dans le marché du travail, empêchant le processus d'émancipation, ainsi que d'autres facteurs, y compris la possibilité d'entrer dans le monde du travail. En 2012, nous avons réalisé des travaux de recherche à Ourense avec les jeunes inscrits dans les fichiers et / ou la réforme des mineurs système de protection de l'enfance. L'objectif est de connaître le point de vue de ces jeunes d'une logique d'intervention socio-éducative qui se tient deux caractéristiques spécifiques, tels que de l'environnement de l'école. Cet article analyse les réflexions que les participants apportent la relation entre sa trajectoire et de sa carrière universitaire, a tenu un des groupes de discussion et divers entretiens semi-ouverts. De plus, nous comparons ce point de vue avec deux études de cas.

Mots-clés

l'échec scolaire, l'émancipation, mineurs, système éducative, l'intervention socio-éducative, l'exclusion.

Resumen

En el trabajo educativo diario con jóvenes en riesgo observamos como frecuentemente se repite una historia de fracaso escolar que repercute intensamente cuando se inicia el proceso de tránsito a la vida adulta. La escuela reproduce situaciones de exclusión y contribuye con su rigidez académica a alejar a adolescentes que en su etapa previa a la emancipación, cuentan con pretensiones y necesidades principalmente prácticas. Las experiencias negativas vinculadas al sistema educativo se suman a la realidad social y económica que obliga a conseguir recursos con los que poder lograr una autonomía personal necesaria para la vida independiente. El fracaso escolar limita la posibilidad de realizar formación previa al ingreso en el mercado laboral y obstaculiza el proceso de emancipación al dificultar, junto con otros factores, la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo. En el 2012 se realizó en Ourense un trabajo de investigación con jóvenes con expediente en el sistema de protección y/o reforma de menores. Se pretende conocer la perspectiva de estos sobre la intervención socioeducativa que se realiza tanto desde los recursos específicos como desde el ámbito escolar. En este artículo analizamos las reflexiones que los participantes aportan en relación a su trayectoria académica realizadas en un focus group y en varias entrevistas semiabiertas. Contrastamos esta visión con dos estudios de caso.

Palabras clave

Fracaso escolar, emancipación, menores, sistema educativo, intervención socioeducativa, exclusión

Introducción

El presente artículo analiza los resultados de una investigación realizada en 2012 con jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudad de Ourense. La pretensión del trabajo es descubrir los puntos de vista de los participantes acerca de la intervención socioeducativa protagonizada por diferentes profesionales, tanto de recursos específicos como de la escuela, y la valoración de las limitaciones personales para el tránsito a la vida adulta. Por lo tanto, nos resulta crucial la opinión de los jóvenes implicados. El interés del investigador va más allá de las actitudes y de los resultados y busca comprender las ilusiones, los pensamientos, las emociones y los sentimientos de este colectivo de menores en riesgo de exclusión. Para Tójar (2006) la investigación cualitativa puede tener como propósito transformar una realidad social concreta y los individuos que viven en ella con la intención de emanciparlos y propiciar cambios tanto a nivel personal como de todo el colectivo. Coincidimos con Pérez Serrano (2009) al compartir la pretensión de reflejar, mediante un trabajo cualitativo, la visión que los participantes presentan de su propia realidad. Este planteamiento de la investigación nos sitúa en la intersección de los paradigmas interpretativo y sociocrítico. Coincidiendo con esta autora, una de las finalidades del presente trabajo es comprender los diferentes aspectos de una realidad compleja con intención de formular propuestas para una resolución práctica.

El propio investigador es una parte básica del proceso de la investigación desde una doble perspectiva, tanto por la propia experiencia personal como investigador como por la trayectoria profesional en el campo (Steinar, 2011). El problema a estudiar surgió como resultado de la inquietud profesional de uno de los investigadores a partir de repensar la realidad práctica en su experiencia de intervención con juventud en riesgo.

Conocer las interpretaciones personales sobre la realidad social y el tiempo en el que se vive, así como las percepciones relativas a la intervención socioeducativa de la que participan, son el principal objeto de estudio. En el presente artículo nos centraremos en las cuestiones relativas a la dinámica escolar y a las consecuencias directas del éxito o fracaso de la trayectoria académica en el itinerario vital. El conocimiento de la perspectiva de los jóvenes nos resulta crucial a la hora de determinar los factores que inciden en el resultado de las actuaciones pedagógicas, así como en la satisfacción de las demandas del colectivo.

Coincidimos con Ferrán (2010) al considerar preciso que se intensificara el trabajo en la constatación de indicadores que determinen la implicación colectiva en la defensa de los derechos de la infancia. El autor expone que “la mejor forma de ignorar a la infancia es disponer de escasas estadísticas sobre la situación de la población infantil” (p.24). Compartimos la existencia de datos incompletos y poco fiables en cuestiones de crucial importancia. Esta reflexión se palpa en aspectos como el fracaso escolar de la infancia beneficiaria del sistema de protección de menores. En general el ámbito educativo formal no concreta especificidades para los menores tutelados ni dispone de acciones específicas orientadas a este grupo, escudándose, tal y como considera Ferrán (2010), en la necesidad de proteger la intimidad. Por lo tanto, se dificulta la posibilidad de que los profesionales del sistema educativo conozcan la realidad del alumno y puedan proceder a una adaptación que responda a las necesidades de los participantes.

1. Breve aproximación a la realidad escolar del colectivo estudiado.

Oficialmente no se publican datos sobre el fracaso escolar de los participantes del sistema de protección de menores. Los profesionales de la intervención socioeducativa somos conscientes de que el fracaso escolar en este colectivo es alarmante. Las investigaciones realizadas así lo constatan. Montserrat, Ferrán, Malo y Beltrán (2011) presentan resultados relativos al territorio catalán en un trabajo de referencia en la materia realizado dentro del Proyecto europeo YIPPEE. La investigación constata que la situación formativa de los jóvenes ex-tutelados presenta unos indicadores más negativos que la

población general y con diferencias muy notables. La Memoria del Programa Mentor en el 2011 determina que un 81% de los adolescentes que residen en los Recursos de Apoyo a la Inserción (RAI) cuentan únicamente con estudios primarios. Tan solo un 11% obtuvo la ESO y un 2% un ciclo medio. Por lo tanto, un 13% superó los estudios obligatorios. En lo relativo a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) un 6% logra terminar los módulos obligatorios pero no continúan con el segundo año.

Los datos relativos a la totalidad de la población escolar establecen que el fracaso se sitúa en el 29% (FEDALIA, 2012). Este porcentaje se incrementa en función de diferentes variables, tales como las circunstancias socioeconómicas de la unidad familiar, o el nivel de formación de los progenitores: en el caso de padres/madres sin formación alcanza el 63% y con estudios primarios llega al 41%. Ante esta situación, la escuela se convierte en un elemento reproductor de las desigualdades sociales. No logra dar respuesta a las necesidades de los adolescentes en situación de dificultad social. Cifras que todavía están lejos de las señaladas en el caso del informe Mentor para los menores acogidos en sistemas de protección.

El interés por conocer la realidad viene orientado a la optimización de las intervenciones. La pretensión de la mejora del trabajo educativo es una de las motivaciones de la presente investigación. La intención de optimización enlaza con la investigación-acción que segundo Tójar (2006) está orientada al cambio y dirigida a la mejora de las condiciones actuales de la práctica o de la intervención.

En la literatura analizada encontramos diversos ejemplos en los que se prioriza la visión que los propios participantes tienen en relación a las intervenciones socioeducativas. García, Imaña y De la Herrán (2006) publican un estudio sobre la valoración que los menores y sus familias hacen sobre la acción pedagógica de los recursos de acogimiento residencial en la comunidad de Madrid entre los años 1994 y 1998. Destacamos otro trabajo realizado en Australia. Mc Donald, Pini, Bailey y Price (2011) en el que presentan los resultados de un estudio en escuelas con el que contaron con un total de 819 ensayos escritos por alumnado entre 13 y 16 años en los que manifestaban sus pensamientos personales sobre su situación presente y una proyección sobre expectativas futuras.

Otras investigaciones se centran en la visión de los educadores (Campos, Ochaíta y Espinosa, 2011). Melendro (2011a, 2011b) combina la perspectiva de jóvenes y profesionales.

2. Metodología de investigación

a. Técnicas de investigación:

La recogida de información se realiza mediante grupos de discusión, entrevistas semiabiertas y los estudios de caso. El grupo de discusión o focus group posibilita observar la interacción entre los participantes y permite comprender la propia visión que tienen del problema objeto de estudio (Krueger, 1991). Según Baez (2007), el grupo de discusión es la técnica cualitativa por excelencia ya que no está dirigida al descubrimiento de la suma de opiniones individuales sino que está orientada al conocimiento de estructuras de percepción de un modo intensivo y empírico. El autor expone que esta técnica es aplicable para obtener impresiones sobre servicios. Coincide con el objetivo del presente estudio.

Para Baez (2007) el grupo debe de ser abierto a todo tipo de opiniones, sean de la naturaleza que sean. Los participantes intercambian ideas y pareceres con argumentos. El moderador establece las normas de funcionamiento y propone los temas a debate, pero no dirige. El autor reafirma el carácter pragmático al tratar de componer una recreación espontánea de la realidad de estudio.

El espacio para la realización del grupo de discusión es una sala de reuniones con una mesa redonda en el centro para facilitar la comunicación. Un local sobrio y sin apenas elementos decorativos. Tal y como establece Krueger (1991) la sesión se inicia con una bienvenida en la que el moderador recuerda el motivo de su presencia en la sala y las reglas básicas para el debate de las ideas. Hemos establecido una duración de 57 minutos, siguiendo las indicaciones de Baez (2007), que considera que las sesiones de un grupo debe durar el tiempo que se estime oportuno. Hemos intentado que se expresasen, sin repetir los temas, y evitando sesiones agotadoras. Siguiendo a Steinar (2011) se toma en consideración el estudio de caso ya que la investigación cualitativa toma el contexto y los casos para comprender el problema objeto de estudio. Según Yin (1989) se trata de una investigación descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso. Para el autor esta técnica consiste en un análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998) el estudio de caso nos permite conocer las circunstancias concretas propias de la complejidad de un caso singular.

No descartamos la conveniencia de estudios multicaso, para constatar las divergencias y convergencias en-

tre cada caso con intención comparativa (Tójar, 2006), pero el caso singular es de utilidad para comprender la realidad concreta y diseñar su transformación, independientemente de las semejanzas que pueda presentar con otras realidades, puesto que en educación social, cada una de ellas tiene sus particularidades, y puede exigir acciones diferentes. Stake (1998) considera que la elección de un conjunto de casos, de entre todos los posibles, nos permite comprender los problemas que entre todos ellos representan. La recogida de datos se hace partiendo de la información obtenida durante la intervención realizada con los participantes y contando con la autorización personal de estos. El método de obtención de la información es la participación directa.

La entrevista cualitativa busca el conocimiento cualitativo manifestado en un lenguaje normal. El entrevistador presenta preguntas abiertas centradas en el tema de investigación mediante las cuales sitúa el tema pero no conduce a opiniones concretas. (Steinar, 2011). La intención es la de obtener la impresión personal sobre el tema objeto de estudio. Buscamos las impresiones subjetivas y el sentimiento personal.

b. Muestra

En el Grupo de discusión participaron jóvenes que tienen, en el momento de la investigación, expediente en el sistema de protección de menores. Cinco residen en recursos específicos y una en su domicilio familiar. Este último caso hace referencia a una situación de conflicto social o reforma. Todos los participantes acudieron a tutorías previas en las que se fomentó una reflexión autónoma sobre los aspectos de interés. Tienen 18 años. La entrevista semiabierta fue la técnica de recogida de información para tres participantes. Todos ellos tienen o tuvieron expediente en el sistema de protección de menores y cuentan con edades entre 20 y 21 años. Para los estudios de casos se optó por un joven que residió en un CEM y por una joven con expediente abierto pero que convive en domicilio familiar. Ambos con 18 años de edad.

c. Discusión de los resultados de la investigación.

A la hora de analizar la información obtenida en el presente trabajo, cabe destacar aquellos aspectos que destacan como limitadores y que tienen su origen en el fracaso escolar de la juventud en dificultad. La percepción negativa de este ámbito deriva en un sentimiento de incapacidad para lograr metas. La escasa autovaloración influye en las expectativas del propio alumnado en lo relativo a su futuro. El sistema educativo no responde a las necesidades específicas de esta

población. Se reitera en manifestaciones relativas una visión mayoritaria sobre la escasa utilidad práctica en comentarios como “Estudiar para que si en total vas al paro” o “Para trabajar de camarera no hace falta la ESO”. Non hay instrumentos ni mecanismos que permitan una conexión entre la escuela y el contexto.

El alumnado en riesgo se aísla de las pretensiones teóricas del mundo escolar y asume como propias y diferenciadas las peculiaridades más prácticas de la realidad de su contorno más próximo. La escuela entra en conflicto con las sinergias que el ambiente le reclama a los jóvenes. La necesidad de resolución práctica de las dificultades de la vida diaria se traduce en la intencionalidad final de un acceso inmediato al mercado laboral. “El colegio me ralla la cabeza y yo necesito buscarte la vida “o” para que me sirven las ecuaciones si lo que me piden en una entrevista es saber hacer un café “son una muestra de afirmaciones que derivan en una misma línea argumental. El trabajo proporciona recursos económicos que permiten mejorar las precarias condiciones de vida de la unidad familiar. El contexto próximo no ejerce presión para la inmersión en la realidad académica sino que facilita y refuerza la salida de la escuela.

Los primeros resultados negativos son vividos con cierta despreocupación por el entorno del alumno. La escuela da un mensaje negativo e inicia un camino en el que la relación entre alumno e institución entra en una encrucijada de distanciamiento. La autoestima del participante sufre las consecuencias de una actividad académica a la que no logra amoldarse. Son frecuentes expresiones tales como “yo no sirvo para estudiar” o “zchapar no va conmigo”. Los iguales y el contexto refuerzan otras actividades en las que el adolescente se siente más seguro. Frecuentemente estas constituyen un riesgo. Se desarrolla un proceso en el cual de no hacerse una intervención preventiva finalizará consecuentemente en la no superación de currículum académico.

El fracaso escolar deriva en la intencionalidad prematura de incorporación al mundo del trabajo. Las pretensiones subjetivas chocan con la demanda del mercado laboral de personal con cierta cualificación formativa. Se constata una visión, que en los primeros momentos de búsqueda de empleo, responde a un planteamiento de fácil acceso al puesto que progresivamente se va adaptando a la realidad. “La gente piensa que es buscar y empezar a trabajar pero las cosas no son tan fáciles como se piensa”, afirman. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial son una herramienta que resulta más propia y valorada por los

y por las participantes, a la hora de disponer de una formación mínima previa a la búsqueda activa de empleo. Se constata una buena valoración de los módulos obligatorios de los programas de cualificación inicial. Se observa cierta reticencia a la realización de las unidades voluntarias que darían acceso al título de la ESO. Son asociadas a las experiencias previas de frustración en el ámbito académico.

La pregunta a responder es como se enlazan esta etapa académica no finalizada satisfactoriamente y la entrada en el mercado laboral. Tradicionalmente las acciones formativas para desempleados (AFD) resultaron una vía formativa fundamental para la juventud con trayectoria previa de abandono escolar. Las nuevas exigencias derivadas de los certificados de profesionalidad limitan el acceso a las acciones de nivel dos, a aquellos jóvenes que dispongan del título de la ESO. La realidad muestra como la mayoría de los jóvenes en dificultad no consiguen superar los estudios obligatorios. La obtención de las competencias clave es la única vía posible de acceso. En el caso de Galicia, el Instituto Galego das Cualificacións realiza entre una y dos convocatorias anuales para la superación de las competencias clave de nivel dos.

La información obtenida en este trabajo, resalta que la dificultad de acceso a las AFD por no cumplir los requisitos previos, se suman en la actualidad nuevas limitaciones derivadas de la tan mencionada crisis económica. Son varias los comentarios en los que se recogen quejas sobre las limitaciones a la hora de realizar formación organizada por los servicios públicos de empleo, tanto relativos al escaso número de acciones como a la tipología de los de nivel 1. “Casi no hay cursos y los que están bien no podemos hacerlos por no tener la ESO”, argumentan varios participantes. El incremento de los demandantes de formación y el descenso de la oferta formativa reducen las posibilidades de entrada. En un sistema saturado, los Itinerarios Personalizados de Inserción dan prioridad para el acceso a estos cursos. La juventud en riesgo debería ser destinatario preferente de los itinerarios personalizados de inserción. Los equipos educativos tendrían que reclamar al Servicio Público de Empleo (SEPE) que se garantice esta prioridad. La experiencia demostrada en uno de los estudios de caso y en lo manifestado por el grupo de discusión, se constata la escasa disponibilidad por parte de los servicios públicos de empleo a actuar en esta línea.

El nivel formativo conseguido es básico de cara a la inserción en el mundo del trabajo. El mercado laboral cuenta con un exceso de oferta de mano de obra no

cualificada y con un incremento en la precariedad de las condiciones de trabajo. En la presente investigación se observó un aumento en las dificultades de acceso al primer empleo. Las limitaciones fueron incrementándose con la inmersión en la crisis económica. La precariedad laboral se traduce en una sensación de inseguridad y en la necesidad de aceptar condiciones cada vez menos favorables para el interés del joven. Entre las cuestiones que más preocupan cabe destacar el descenso en los ingresos económicos. Una de las jóvenes incide reiteradamente en que “con 400 euros por media jornada no puedes vivir y si no lo quieres viene otro y lo coge”, Ante este comentario el resto del grupo asiente ratificando lo expuesto.

Las redes sociales de la juventud en dificultad suelen ser débiles e insuficientes. El contacto con la unidad familiar suele ser escaso o incluso inexistente. El grupo de amigos frecuentemente se centra en contextos que propician la implicación en actividades próximas al conflicto social. Esta situación se traduce en una falta de apoyo en un contexto socioeconómico en el que las trayectorias a la vida adulta requieren cada vez más de una mayor reversibilidad. La juventud en dificultad suele asumir en solitario su proceso de emancipación. Cabe considerar que no cuentan con un colchón de protección familiar. El apoyo institucional durante el itinerario resulta indispensable.

La implicación en el propio itinerario formativo y personal aparece relacionada con la autovaloración y la sensación de la capacidad de superación de las dificultades cara la consecución de las metas (Goyette, 2010). Los participantes valoran el hecho de que los equipos se interesen por sus problemas. Se repite constantemente la idea de verse acompañados en el proceso por las educadoras o educadores. Concuerda con lo expuesto por Melendro (2011,a). El apoyo no debe traducirse en control. La juventud defiende el hecho de sentirse protagonista y artífice de su propio camino. El logro de las metas marcadas es considerado como el mejor de los elementos motivadores.

La dirección del proyecto personal y la realización de las acciones previstas provoca la experimentación directa e introduce al participante en la realidad. La adquisición de habilidades empodera a la persona dotándola de las herramientas necesarias para desenvolverse con autonomía en el contexto. De este modo se facilita la transformación del adolescente en ciudadano consciente y participativo.

La valoración de la acción realizada desde el sistema de protección de menores resulta positiva. Coincide con los resultados obtenidos por García, Imaña y De la

Herrán (2006). Al contrario, la acción de la escuela en relación a su situación de riesgo es percibida en varios de los casos analizados como poco efectiva, e incluso como excluyente. La ocultación intencional al cuerpo docente de las situaciones personales, vivenciadas en un contexto de riesgo, es defendida en diferentes argumentaciones con el objeto de evitar posteriores discriminaciones, tanto por parte de ciertos profesores como de otros iguales.

Los participantes destacan la relación con los equipos educativos de los recursos específicos orientados al tránsito a la vida adulta (Programa Mentor en el caso de Galicia) como muy positiva. Destacan la sensación de implicación en la resolución de los problemas que le afectan y la posibilidad de transmitir sus inquietudes. También la necesidad de apoyo emocional y la búsqueda de una mayor seguridad de cara a la asunción de los retos propios del tránsito a la vida adulta.

La implicación de los profesionales aparece como el principal de los factores diferenciales a la hora de comparar la valoración de los recursos específicos con la escuela. “Hay educadoras que te escuchan y se preocupan” afirma una de las jóvenes. Otro de los participantes insiste en que los equipos educativos procuran soluciones para sus problemas. No podemos ni debemos concluir que la implicación de los docentes es menor que la de los educadores sociales que trabajan en los centros mencionados. Destacamos las diferencias en la percepción de esa implicación. Los jóvenes la visualizan como acorde con sus intereses y preocupaciones y no con pretensiones teóricas que distan de la realidad diaria. El conocimiento de las situaciones personales y la forma de enfocar la relación entre educando y educador son los aspectos más valorados por los participantes. Por los datos obtenidos observamos que en raras ocasiones el profesorado conoce esa situación personal. El cuerpo docente enfoca la actividad educativa desde una perspectiva principalmente rígida. La escuela fuerza al maestro a priorizar los contenidos curriculares frente a otras consideraciones. La institución actúa frente al alumno en riesgo, de forma homogénea, no diversificando los programas con respecto al conjunto del grupo de aula. Actúa de forma procesual sin adaptarse y por lo tanto no resuelve las necesidades específicas para facilitar el tránsito académico del alumnado en desventaja social.

3. Conclusiones

Los resultados expuestos nos llevan a considerar la oportunidad de establecer mecanismos de interacción entre la escuela y el contexto. La coordinación con familia y recursos específicos del entorno es una asignatura pendiente para el sistema educativo. Solo con un conocimiento de la realidad del alumnado es posible ajustarse a sus necesidades y por tanto dar una respuesta adecuada. La educación social debe asumir responsablemente un papel referencial en el ensamblaje entre las expectativas de la juventud en riesgo y las pretensiones del mundo académico.

Un adolescente con problemáticas concretas en su ámbito familiar y en el entorno más próximo difícilmente puede participar de las exigencias de interiorización de los contenidos curriculares si no se toman en consideración los condicionantes particulares de cada caso. La aceptación de las características individuales de cada adolescente es el punto de partida para diseñar las acciones sociopedagógicas con pretensión de facilitar la permanencia en el sistema escolar y la posibilidad de finalizar con éxito el itinerario.

A nuestro juicio, la acción de la educación social debería centrarse, entre otros aspectos, en dos dimensiones. En lo que respecta al profesorado se ha de facilitar la comprensión de la realidad específica de cada caso. El docente con información suficiente podrá comprender las condiciones de aprendizaje y por lo tanto adaptarse a la situación personal del alumno. En el presente trabajo se comprueba como jóvenes en riesgo llegan a la conclusión de ocultar su situación al profesorado ante el temor a las reacciones inadecuadas. La justificación verbal de esta conducta viene referenciada por experiencias previas durante la vida escolar que el adolescente vivencia como negativas.

La mayoría de los jóvenes en dificultad que participaron en esta investigación mantienen una visión de la escuela como poco adaptada a sus expectativas. Las demandas principalmente prácticas de los jóvenes chocan con las pretensiones cargadas de contenido teórico del ámbito académico. El conflicto de realidades provoca un progresivo alejamiento de ambos mundos. La educación social cuenta con herramientas para establecerse como nexo.

La intervención socioeducativa debería de anticiparse a la hora de potenciar la concienciación de la necesidad objetiva de implicarse en la superación de los estudios obligatorios. En caso de no lograr este objetivo sería positivo prever la preparación de las pruebas de competencias clave.

En el colectivo objeto de este trabajo, la ESO se convierte frecuentemente en un obstáculo más que en un recurso. El fracaso escolar no solo dificulta el tránsito al mercado del trabajo sino que incluso cierra la puerta a la formación pre-laboral que en años anteriores se convertía en el trampolín de acceso al primer empleo. Las nuevas dificultades, expuestas en este artículo, limitan notablemente la posibilidad de realización de las acciones formativas para desempleados. Observamos una preocupación por el cierre de puertas para un alumnado que precisa de incorporarse a edades tempranas al mercado laboral ya que en la mayoría de los casos no disponen de la red familiar y social de apoyo que posibilita que se pueda retrasar el proceso de emancipación. Las exigencias propias de la situación personal del alumno chocan una vez más con las pretensiones curriculares de la escuela. La no disposición del título de la ESO se consolida como una limitación para el empoderamiento del participante. No debe entenderse esta reflexión, como una defensa de la doble red en educación secundaria, propia de algunas tentativas legislativas, sino como la defensa de apoyos específicos y diversificaciones curriculares que garanticen la finalización de la escolaridad obligatoria, pero al mismo tiempo la posibilidad de participar en planes de formación pre-laboral.

Consideramos que la escuela tiene que abrirse al contexto y empezar a actuar sobre los aspectos sociales que dificulten la consecución de sus objetivos. Una institución enmarcada en un modelo decimonónico no logrará superar los problemas que demanda la sociedad del siglo XXI. La introducción de la figura del educador social en los centros escolares es la pieza clave para empezar a actuar y a reducir la reproducción sistemática de las desigualdades sociales. La acción del maestro necesita del apoyo del educador para lograr resultados más satisfactorios para todos y todas.

Bibliografía

- Baez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC
- Campos, G., Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2011). “El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de los profesionales”. *Educación y diversidad*, 1, p.p. 59-71. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3618850. (fecha acceso: enero 2012).
- FEDAIA (2012). *Informe sobre fracaso y abandono escolar*. Documento no publicado. Autor.
- Casas, F. (2010). “Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia y adolescencia en Europa”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp.15-28.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?”. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17, pp. 29-42.
- García, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2006). “Menores Protegidos en la Comunidad de Madrid. Como están y como valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial”. *Educación y futuro*, 14, pp. 19-36. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1977375>. (fecha acceso: mayo de 2012).
- García, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2006). “Menores Protegidos en la Comunidad de Madrid. Como están y como valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial”. *Educación y futuro*, 14, pp. 19-36. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1977375 (fecha de acceso: marzo de 2012).
- Goyette, M. (2010). “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales”. *Pedagogía social Revista interuniversitaria*, 17, pp. 43-56.
- Mc Donald, P. , Pini, B. , Bailey, J. y Price, R. (2011). “Young people’s aspirations for education, work, family and leisure. Work, employment and society.” *SAGE journals*, 25, pp. 68-84. Disponible en <<http://wes.sagepub.com/content/25/1/68>>. (fecha de acceso: abril de 2012).
- Melendro, M. (2011a).”La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá. Bélgica y España”. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp..197-218. Disponible en <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2011-175080&dsID=Documento.pdf>> (fecha de acceso: marzo de 2012).
- Melendro, M. (2011b). “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios”. *Revista de educación*, 356, pp. 327-352. Disponible en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_14.pdf> (fecha de acceso: enero de 2012).
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Memoria Mentor 2011. Disponible en <www.igaxes.org> (fecha de acceso: marzo de 2012).
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltrán, I. (2011). *Los itinerarios formativos de jóvenes extutelados*. Disponible en < <http://www.observatoriode lainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf> (fecha de acceso: abril 2012).
- Pérez, G. (2009). *Pedagogía Social Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.
- YIN, R. (1989). *Investigación de estudio de casos. Diseño y métodos*. California: Sage Publications.

