

Educación no formal y empleo: la experiencia de talleres prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla

El artículo presenta la respuesta en términos de transición al empleo dada por la Delegación de Empleo del Ayuntamiento de Sevilla ante la necesidad de integración social de jóvenes en riesgo de exclusión. El proyecto de Talleres prelaborales se sitúa en el marco de la Educación no Formal en un contexto institucional. Establece sus coordenadas en los principios de la Educación permanente, con métodos pedagógicos activos acordes a la realidad de los/as participantes e integrando contenidos profesionales, de educación compensatoria y habilidades sociales. Se detallan los aspectos metodológicos relacionados con procesos educativos no formales y se muestran los resultados más relevantes.

Desde la perspectiva de la inserción, supone un elemento puente hacia las políticas activas de empleo, entendidas como itinerarios personalizados de inserción y contextualizadas en el territorio. Se clarifican para ello, los conceptos “prelaboral” y “empleabilidad”.

Palabras clave: Jóvenes. Formación y empleo. Exclusión social. Transición. Ocupabilidad. Itinerarios de inserción. Talleres Prelaborales. Integración social. Educación No formal. Educación Permanente.

1. Introducción

La literatura sobre formación ocupacional no suele utilizar el término educación y prefiere el de formación, reconociendo con ello una dimensión fáctica que pone claramente en relación el aprendizaje de conocimientos y habilidades concretadas en un perfil profesional. Si bien esto resulta deseable y consigue un nivel de realismo y significatividad que conlleva a la motivación y al éxito en el desempeño, también tiene como contrapartida un reduccionismo de lo “educativo” a sus efectos más instrumentales. Se olvida que el empleo es una condición necesaria pero no suficiente para la integración social.

Abordar hoy las políticas de formación ocupacional sin la perspectiva más amplia de las necesidades educativas y de integración de los/las jóvenes de un territorio, puede conducirnos a los mismos fenómenos de fracaso y exclusión social que se viven en el sistema educativo, de los que muchos de estos/as jóvenes son herederos.

Retomamos de nuevo, y ponemos en valor, conceptos de la Pedagogía que se vuelven plenamente vigentes en los barrios de la periferia real y simbólica de las ciudades: Educación de adultos, Educación para el trabajo, Educación activa, Educación cívica, Educación transformadora, Educación popular y sobre todo, en palabras de José Antonio Fernández (1989: Pág.50), la Educación permanente “como concepto integrador de muchas necesidades educativas nuevas a las que difícilmente podemos responder con rígidos sistemas educativos, identificados con las redes escolares”.

La responsabilidad pública en materia de formación y empleo es competencia de la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas, teniendo los Ayuntamientos un papel subsidiario en la gestión de determinados proyectos o servicios. Es por esta razón que el panorama que encontramos a nivel estatal es harto diverso, más aun si marcamos la diferencia entre los Ayuntamientos de las grandes ciudades, las medianas y los pueblos. Resulta paradójica esta situación si atendemos a las recomendaciones y experiencias desarrolladas en la última década a través de las Iniciativas Comunitarias de Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos. El valor del territorio y lo local como unidad de análisis y actuación ha sido insistentemente recomendado por la Unión Europea, la O.C.D.E (1) y la O.I.T (2). Sin embargo, algunos ayuntamientos atendiendo al principio de responsabilidad, han usado mecanismos administrativos y financieros para desarrollar políticas activas de empleo coherentes, integrando recursos propios y transferidos. A pesar de estos esfuerzos no parece posible en las actuales circunstancias que el sistema sea sostenible si no se garantizan transferencias presupuestarias estables que permitan una planificación a medio plazo.

Los sistemas de convocatorias anuales, y en algunos casos, menores de un año, a las que las Administraciones Locales deben concurrir para dotarse de unos recursos, a veces inciertos, extreman la dificultad para articular políticas capaces de responder a las necesidades del territorio.

No es objeto de este artículo analizar pormenorizadamente la situación, baste esta descripción para reconocer la capacidad mermada de un Ayuntamiento para responder, en este caso, a la demanda social de integración sociolaboral de los jóvenes con más dificultades para incorporarse a la vida activa.

2. Transición como educación

La cuestión de la transición de los jóvenes al mercado de trabajo o a la vida activa, se planteó de forma insistente en la década de los años 70, como respuesta a una nueva situación social. La prolongación de los años de escolaridad obligatoria, la vinculación de los sistemas educativo y productivo, el acelerado cambio tecnológico, y el aumento del desempleo, propiciaron una urgente necesidad de facilitar medios para que los/as jóvenes pudieran disponer de la información y los recursos suficientes para incorporarse al mundo del trabajo. Evidentemente el problema no afectó a todos los y las jóvenes de igual manera, siendo los/as más cualificados/as aquellos que menos dificultades encontraban y, sobre todo, aquellos que no habían finalizado sus estudios obligatorios o profesionales con éxito.

Para este último grupo, la Comisión Europea realizó una serie de recomendaciones que señalaban como destinatarios prioritarios de las políticas de transición a la vida activa “el gran número de jóvenes que llegan cada año al mercado de empleo sin estar suficientemente dotados para afrontar el mundo del trabajo. Estos jóvenes dejan la escuela al final de la escolaridad obligatoria a menudo con escasos conocimientos básicos. Como actualmente reciben pocos consejos o escasa formación experimentan dificultades para encontrar un empleo cuando el nivel de paro es elevado. Para esta categoría de jóvenes la ayuda de servicios coherentes de orientación, de formación y de colocación es más necesaria” (Comisión Europea, 1977: art. 15.).

(1)
OCDE: Organización del Comercio y Desarrollo Económico.

(2)
OIT: Organización Internacional del Trabajo.

No parece que la situación haya cambiado significativamente en los últimos veinte años. El problema subsiste en contextos diferentes, así lo afirma de nuevo la Unión Europea (U.E.) en el libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud europea” (Comisión Europea, 2001) al afirmar que “en lo que se refiere a la transición de la formación al mercado de trabajo, la situación no se ha modificado objetivamente a lo largo de los últimos 20 años”.

Los y las jóvenes que finalizan o abandonan sus estudios prematuramente están desprovistos/as de algunas competencias mínimas indispensables para la vida adulta, teniendo dificultades para comprender las instrucciones escritas, expresarse con claridad de forma oral y por escrito y hacer uso de los servicios públicos. A ello se añaden problemas adicionales relacionados con la falta de acceso y uso de las tecnologías de la comunicación. Como subgrupo específico, hemos de considerar a los/as jóvenes inmigrantes y a los/as de segunda generación que marcan dificultades de orden cultural y de discriminación. Y todo ello en un momento de mejora macroeconómica con tasas de desempleo relativamente bajas si las comparamos con las de los años 80.

Sin obviar la necesidad general de ayuda a la transición a la vida adulta, el mayor reto se sitúa hoy en este último colectivo que junto a otros, como determinadas categorías de mujeres, desempleados/as de larga duración, personas discapacitadas e inmigrantes, están en lo que se ha dado en denominar “inempleables” (Equipo Promocions, 1996).

Conviene, en cualquier caso, hacer alguna precisión respecto a la contundencia del término, y no interpretarlo como imposibilidad absoluta. Se plantea más desde la perspectiva del mercado de trabajo, que es quien determina las necesidades de cualificación, actitudes y habilidades, que desde la capacidad de modificación que las personas poseen. Lo que parece cierto es que estas personas no podrán llevar a cabo esas modificaciones de no intervenir procesos de ayuda, mediación y acompañamiento. Estamos por tanto hablando de sujetos con una autonomía restringida, en contextos sociales carente de recursos, uniformes en cuanto a composición social y que ofrecen escasas opciones para el establecimiento de contactos significativos y el desarrollo de proyectos comunes.

La finalidad de la transición, como concepto psicosocial (Bronfenbrenner 1987), proceso de intervención social, no es otra que dotar a las personas de nuevas capacidades para afrontar situaciones inéditas; hablamos por tanto de procesos educativos en su acepción más rica. La obtención de un empleo es fundamental, aunque no provoca por si misma la integración social. Alternativas que contemplan exclusivamente la dimensión técnico-profesional están abocadas al fracaso o a una cosecha paupérrima en términos de bienes económicos y sociales.

3. Qué entendemos por prelaboral

El concepto prelaboral es utilizado ampliamente en los contextos institucionales de formación y empleo. Se aplica en términos generales para referirse a un conjunto de acciones (informativas, de orientación y formación) dirigidos a sujetos que presentan dificultades de distinto orden para incorporarse al mercado de trabajo o a los recursos normalizados de empleo que lo facilitan. Promocions se refiere a ellas como “acciones encaminadas a resolver problemáticas situacionales cuya relación con el empleo es indirecta, ya que

no actúa inmediatamente sobre él, pero su abordaje es necesario porque son las circunstancias y el sustrato sobre o cuyo alrededor se realiza la cualificación y la inserción laboral” (Equipo Promocions, 1996: 98). Supone por tanto, un entrenamiento o paso previo focalizado en las áreas de debilidad de personas o grupos. No se refiere pues, a cualquier acción previa a la incorporación al mercado de trabajo ofertada desde los servicios de empleo.

En nuestro campo de actuación con jóvenes provenientes de entornos carenciales, la necesidad de lo “prelaboral” viene determinada por los siguientes elementos:

- Fracaso en el sistema educativo reglado.
- Desarrollo de conductas negativas hacia aprendizajes formalizados.
- Autoconcepto negativo para aprender.
- Inmadurez para construir alternativas vitales positivas.
- Desconocimiento de los servicios de apoyo para el acceso al empleo.
- Falta de autonomía para desenvolverse socialmente en espacios más amplios que la familia, el grupo de iguales o el barrio.
- Falta de apoyo y miedo al fracaso ante demandas de nuevos entornos.
- Desconfianza ante los recursos sociales.
- Códigos restringido para el análisis de su situación, la de otros o de acontecimientos del presente.
- Rigidez en los roles de género.

Así pues, lo prelaboral se concibe como una estrategia de naturaleza educativa o reeducativa (si se considera desde lo que ya se debiera poseer) que pretende:

- Reconstruir la capacidad y la actitud ante el aprendizaje,
- Tomando el empleo como eje motivador:
 - al grupo como dinamizador de las experiencias, y
 - el acompañamiento como estrategia de intervención técnica.

Como proyecto de transición/acercamiento al empleo, pretende clarificar expectativas y conectar con los procesos normalizados y la oferta de recursos.

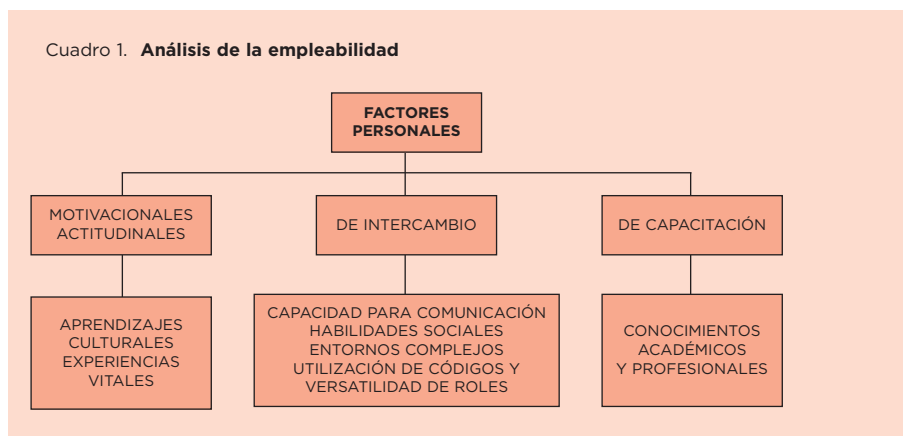
4. Jóvenes excluidos y empleabilidad

No podemos construir un prototipo de joven a fuerza de ser artificiales. Podemos más bien hablar de jóvenes diversos que comparten elementos de un entorno, de sus expectativas y de sus dificultades para integrarse en el sistema social y productivo. Pueden reconocerse elementos biográficos comunes, pero éstos se actualizan de muy diversas maneras dependiendo tanto de factores internos como externos.

Dado que los proyectos sitúan el acceso al empleo como meta, resulta coherente aplicar una visión que nos permita averiguar qué aspectos son los que pueden facilitar u obstaculizar el recorrido/itinerario. Para ello utilizamos el término empleabilidad, que la Unión Europea define como la capacidad de una persona para incorporarse al mercado de trabajo y permanecer en él. Se trata pues de un concepto dinámico, que nos permite evaluar en un momento dado la posición de una persona, pero que atiende a la posibilidad de cambios recurrentes que modifiquen en sentido positivo o negativo ese estatus. Entrar en el mercado de trabajo no implica necesariamente permanecer en él, de ahí que los instrumentos de mejora de la empleabilidad formen

parte de los servicios de los que una persona debe disponer en cualquier momento, sean estos de naturaleza formativa, informativa o experiencial. En términos más pedagógicos esta concepción conecta con el concepto de Educación Permanente (Fernández, 1989). Para la evaluación de la empleabilidad se propone el análisis de tres grandes grupos de factores: motivacionales-actitudinales, de intercambio y de capacitación (ver cuadro 1), a los que habría que añadir las variables correspondientes al mercado de trabajo.

Cuadro 1. **Análisis de la empleabilidad**



Operativamente se toman las siguientes áreas de análisis:

- **El territorio:** en qué medida el barrio en el que se habita permite visualizar la actividad económica y el empleo. Qué intercambios se producen con otros territorios.
- **La familia:** cómo consiguen sus ingresos, mediante qué tipo de actividad económica. Cuántos miembros de la familia trabajan, qué nivel de renta se alcanza, qué tipo de trabajo se desarrolla. Qué discurso se construye sobre el trabajo; que relaciones causa-efecto se formulan sobre la escuela, la formación, las actitudes y el empleo. Qué apoyo se presta para la realización de actividades que pueden llevar al empleo: recursos económicos, acompañamiento, etc. Qué atribución de valor se da a estas actividades. ¿Cambian las posiciones dependiendo del género?
- **La escuela:** ¿cuál ha sido la trayectoria escolar? ¿Se han alcanzado los objetivos de los ciclos? ¿Se ha concluido la escolaridad obligatoria, se domina la capacidad de comprensión y expresión verbal, escrita y el cálculo básico? ¿Qué actitud se muestra ante el aprendizaje formal? ¿Cómo se valora el paso por la escuela?
- **Las habilidades relacionales:** ¿cuál es el estilo de comunicación? ¿Qué lugar ocupa la norma en su vida cotidiana? ¿Cómo se enfrenta a la resolución de conflictos?
- **La personalidad:** ¿qué autoconcepto tiene? ¿Hay algún obstáculo físico o psíquico para el desenvolvimiento personal y el aprendizaje? ¿Algún hecho traumático condicionante? ¿Cómo reaccionan ante la frustración? ¿Cuál es su locus de control?
- **Las responsabilidades:** ¿desempeña algún rol familiar de sustitución como cuidar a hermanos/as o familiares? ¿Tiene algún hijo o hija en situación monoparental?

- La vida social: ¿existe un grupo de iguales con el que comparte? ¿qué les une? ¿Que hacen juntos /as? ¿Es miembro de algún club o equipo?
- Las expectativas vitales/laborales ¿qué les gustaría hacer? ¿Hay algún proyecto realista? ¿Hay un discurso sobre el trabajo, cómo acceder a él? ¿Ha realizado alguna actividad remunerada? ¿Cómo vincula trabajo y familia, trabajo y consumo, trabajo y autonomía? Este conjunto de preguntas/variables puede ayudarnos a conocer y situar el /la joven en relación al empleo (empleabilidad) a la vez que a valorar potencialidades y carencias. Partir de este conocimiento permitirá trazar un itinerario que pueda considerarse verdaderamente personalizado.

Los itinerarios personalizados de inserción responden, como concepto y como herramienta a la idea de que el proceso de incorporación al mundo del trabajo y su permanencia en él es singular. Es decir, cada persona se encuentra en cada momento de su vida con elementos que pueden o no facilitarlos.

Itinerario se refiere a un camino en el que van a aparecer diversas situaciones y necesidades a las que habrá que responder, y que implican acciones propiamente laborales (hacer un curso), acciones de adquisición de habilidades (saber desplazarse) y acciones de modificación de aspectos de la organización personal o familiar (llevar un hijo/a a la guardería, vestirse correctamente). Como elemento metodológico, itinerario implica también acompañamiento, que se hace más necesario en la medida en que se trabaja con sujetos menos autónomos, caso de los/as jóvenes o de las personas en riesgo de exclusión.

Finalmente, inserción hace referencia obviamente al acceso a un empleo, si bien en nuestro ámbito tiene una connotación más rica al referirse a una inserción entendida como integración social. Es decir, el empleo es posible porque la persona ha sido capaz de modificar aspectos sustanciales de su vida que le permiten no sólo trabajar, sino participar en una red más amplia de contactos, planificar metas y aspectos vitales que antes estaban coartados. Se trata pues de una espiral de desarrollo más que de una situación lineal en el sentido de superación de etapas o grados correlativos (Bronfenbrenner, 1987).

Los procesos de integración social toman la forma de aproximaciones sucesivas. La duración de estas aproximaciones dependerá de la sinergia establecida entre elementos estructurales, personales y competenciales a los que nos hemos referido.

Desde una lectura sistémica “el desempleo ocurre dentro de un sistema abierto donde la continua interrelación con un entorno, retroacción y desarrollo, es la materia prima, la esencia, del mismo fenómeno. Cualquier investigación sobre la influencia del desempleo en la vida psíquica, orgánica o social de los sujetos, basada en la consideración del desempleo como fenómeno que acontece en un sistema cerrado, donde podemos aislar variables y dar explicaciones de causalidad lineal, resultaría a estas alturas improductivo” (Urban, 2000: 9).

5. La experiencia de talleres prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla

5.1. Qué es el proyecto de talleres prelaborales

Se trata de la búsqueda de una respuesta satisfactoria a la necesidad de integración sociolaboral de un colectivo de jóvenes de entornos carenciales

con limitadas expectativas vitales. Remover obstáculos, crear oportunidades y redescubrir sus capacidades son su finalidad última. Se plantea con un carácter experimental y de aprendizaje/responsabilidad institucional, de manera que puedan ayudar a definir políticas estables en un contexto de diversificación de recursos de empleo. En este sentido, los talleres, siguen la metodología desarrollada con anterioridad en los programas del Fondo Social Europeo: itinerario, flexibilidad en el uso de los recursos, autonomía del sujeto serían las claves de su definición.

No pretenden una relación causa-efecto, sino la articulación en redes más amplias de los recursos públicos y de la iniciativa social. Se trata de una intervención integrada y pedagógicamente construida desde lo significativo, siguiendo la inspiración de la Educación permanente y con métodos de Educación No Formal.

Es una intervención de raíz comunitaria que pretende superar la falacia que se esconde en aquellos modelos formativos que pretenden establecer una dicotomía entre los que aprenden y el contexto o la realidad donde se desenvuelven. Es necesario un marco nuevo, más amplio, para entender las interacciones de todos los factores que inciden en la transición y la inserción. Uno de estos factores es la propia comunidad local y el territorio que es, en definitiva, la que puede evaluar socialmente la calidad, eficacia y creatividad de la formación cuando ésta se traduce en una inserción social y profesional digna” (Jover, 2005).

La duración de los talleres se establece en 4 meses (septiembre-diciembre 2005) coincidiendo su finalización con la apertura de procesos selectivos de Escuelas Taller y Experiencias Mixtas de Formación y Empleo.

5.2. Territorios y participantes

Si bien hay jóvenes con dificultades de inserción en cualquier lugar de la ciudad, el proyecto se centra en áreas y barrios considerados desfavorecidos, donde el desempleo se acompaña de fenómenos de desintegración social.

En la ciudad de Sevilla coinciden con tres de las denominadas “zonas necesitadas de transformación social” decretadas por la Junta de Andalucía, concretamente Polígono Norte, Tres Barrios-Amate y Polígono Sur. En estos barrios se desarrollan otros proyectos desde las áreas de Servicios Sociales, Empleo y Educación que complementan las actuaciones y permiten un trabajo común.

El proyecto se dirige a 144 participantes de entre 16 y 19 años, (media de 17,3 años) de los que el 46,5% son mujeres y 53,4 % hombres. Es interesante resaltar la alta tasa de mujeres para este tipo de programas si las comparamos con otros recursos de formación y empleo. Este hecho se explica por la incorporación de especialidades consideradas tradicionalmente como femeninas (peluquería y estética) o sin unas connotaciones excesivas de “oficio masculino” (pastelería). Otras especialidades han sido pintura, fontanería y electricidad. Aun así, el rol de género se mantiene en tanto que los grupos no son mixtos y las interacciones entre ellos costosas.

Respecto al nivel de estudios alcanzado nos encontramos con un 85% que no han concluido la E.S.O. Aunque este dato es significativo en si mismo, resulta aun más importante constatar las dificultades que muchos/as de ellos/as presentan para la comprensión lectora, la escritura y el cálculo. Cabe

hablar de analfabetismo funcional en muchos casos. Esta objetivación se acompaña de actitudes de rechazo a los aprendizajes formales que se identifican con “lo escolar” y a procesos analíticos y de abstracción (Rodríguez Dieguez, 1987).

El repertorio de habilidades de comunicación es pobre. La recurrencia a vocabulario ritualizado y términos agresivos frecuentes. Igualmente la resolución de conflictos conlleva actitudes de demostración de fuerza y violencia. La norma es percibida como limitación de la conducta individual y no como elemento de convivencia. El desenvolvimiento en entornos nuevos, sean éstos en el marco de las actividades del taller o en las salidas al entorno social y cultural, son vividos con inseguridad y miedo.

La familia aparece con elementos de conflicto y desestructuración que redundan en falta de apoyo. Un 42% de los/as participantes consideran que éste es insuficiente o nulo, un 39% lo considera suficiente y un 19% importante.

Otras variables que nos muestran sus puntos de partida y momentos vitales son las siguientes: 10 son de etnia gitana, 3 madres solas, 2 exdrogodependientes, 11 tienen causas judiciales, 7 discapacidad leve, 5 están casadas y dos de ellas tienen hijos, y finalmente, 23 presentan carencias económicas severas. En el caso de las chicas hemos de añadir además responsabilidades en el cuidado de miembros de sus familias.

La motivación de partida es difusa. En unos casos la palabra empleo genera expectativas inconsistentes, en otros es la beca de asistencia. Para algunos/as existe cierta presión del entorno familiar. En muy pocos casos se establece una relación clara entre inversión en formación y empleo como resultado de la misma.

5.3. Objetivos

El carácter experimental del proyecto nos sitúa en la perspectiva metodológica de la investigación-acción, por lo que se marcan dos grupos de objetivos; los relacionados con los cambios en la empleabilidad de los/as participantes y los relacionados con el conocimiento y fundamentación de los procesos diseñados.

Los objetivos de cambio son los siguientes:

1. Mejorar los aspectos personales de ocupabilidad integrando acciones de aprendizaje profesional, orientación laboral, educación compensatoria y habilidades sociales.
2. Facilitar el acceso a los recursos de empleo para formalizar itinerarios de inserción.

Y los objetivos de conocimiento:

3. Realizar una evaluación contingente orientada a la toma de decisiones durante el desarrollo del proyecto.
4. Documentar las fases de diseño, ejecución y evaluación de resultados.
5. Analizar las variables más significativas de cara al rediseño del proyecto.

5.4. Organización

Como respuesta a los objetivos, se desarrolla una estructura constituida por dos niveles que interactúan según el objetivo que se persiga. Para ello no puede sostenerse la tradicional estructura piramidal y se opta por crear

espacios de trabajo que potencian los cambios de los participantes/alumnos/as; de los técnicos/as y de los responsables directivos. A su vez, la búsqueda de coherencia y la resolución consensuada de conflictos, en la creencia de una organización capaz de aprender.

En cada una de las tres zonas, los equipos se componen de un/a coordinador/a de equipo, tutor/a, profesor/a de compensatoria, tres monitores/as de oficios, auxiliar administrativo y limpiador/a para atender a tres grupos de 16 jóvenes cada uno. En el equipo de dirección y soporte técnico/administrativo se incluye el/a director/a del proyecto, el coordinador técnico y la técnica de apoyo y evaluación. La interacción entre los equipos de zona y el equipo de dirección y soporte se plantea según una agenda de trabajo abierta a los cuatro momentos de desarrollo del proyecto: diseño, puesta en marcha, ejecución y evaluación. Se producen distintas configuraciones para atender a los siguientes requerimientos:

- Soporte técnico: solventar dudas, facilitar información, facilitar instrumentos de trabajo.
- Asesoramiento: ayuda en el análisis de problemas y resolución de conflictos.
- Intercambios de experiencias: crear espacios de reflexión conjuntos e intercambios, iniciativas exitosas y banco de actividades.
- Seguimiento de objetivos: valorar los avances en las áreas de aprendizajes y la coherencia de las intervenciones.
- Cambios organizativos: proponer y discutir cambios que mejoren la gestión del proyecto (horarios, equipamientos, etc.).
- Intervención en talleres: refuerzo de la motivación de los/as participantes y apoyo en actividades de simulación. Observación participante para la recogida de datos.
- Evaluación final: diseño de instrumentos y procesos para la valoración de resultados. Discusión de resultados.

En total se han llevado a cabo 21 reuniones de trabajo (11 en la fase de diseño, 7 en la de ejecución y 3 en la de valoración) y 6 configuraciones distintas de participantes en las mismas, incluyendo al personal auxiliar (limpiador/a y auxiliar administrativo). Este procedimiento organizativo ha permitido en muy poco tiempo (4 meses) la creación de un lenguaje y práctica referencial común y la modificación de hábitos individualistas de trabajo, que han transitado hacia un enfoque más cooperativo y de visión menos fragmentada los objetivos del proyecto. Las resistencias y obstáculos que evidentemente han existido, se han tratado en un marco constructivo bajo los principios del Grupo Operativo, con “una actividad centrada en la movilización de estructuras estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio”, y promoviendo “el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas” (Pichón-Riviére, 1980: 120). Todo ello bajo la luz de una única pregunta-hilo conductor: ¿en qué medida lo que se plantea, favorece la consecución de los objetivos del proyecto?

5.5. Metodología

La metodología toma en consideración el hecho de que la mayoría de los/as jóvenes no saben muy bien por qué van a “prelaborales”, qué van a hacer allí y qué se espera de ellos. Si bien se llevaron a cabo sesiones informativas clarificando aspectos como, que es un primer contacto con un oficio y las condiciones generales (5 horas diarias, cobro de una beca de asistencia, etc.), la

realidad del comienzo mostró grupos “incierto”. Deshacer la identificación con la escuela y sus métodos tradicionales, fue por tanto el primer reto metodológico. Para ello se diseñaron sesiones de presentación donde les resultaba difícil identificar el rol a cada uno/a de los técnicos/as intervinientes: se dijo de forma genérica “estos son los monitores/as”. Esta “dislocación” se continuó realizando intervenciones conjuntas en el aula o el taller para abordar globalmente contenidos de aprendizaje. Se trató de establecer una idea clara de que todos/as estaban implicados en todo.

Como estructura sobre la que hacer descansar con coherencia todas las actividades derivadas de los objetivos, se planteó la siguiente secuencia comprensiva a la que se ha recurrido insistentemente:

- Estoy aquí porque quiero trabajar; lo he hecho voluntariamente.
- Pero necesito aprender un oficio.
- El oficio no es sólo aprender a manejar herramientas.
- También se necesita aprender o recordar cosas de la escuela: leer, escribir, calcular, medir, pesar...
- Un trabajador/a necesita saber comportarse en su trabajo: ayudar a un compañero/a, hablar con el/la jefe, formar equipo... Ser buena persona.
- Cuando me encuentre bien preparado/a buscaré empleo ¿Cómo se sabe dónde hay trabajo? ¿Quién puede ayudarme?

A partir de este posicionamiento, la comprensión del sentido de las propuestas se hace más nítida, más inteligible en sus distintos espacios y momentos, a saber:

- El taller y sus contenidos emergentes.
- Las interacciones grupales/intergrupales: tareas comunes, relaciones, conflictos.
- El aula y sus contenidos emergentes.
- La simulación de situaciones.
- Las normas.
- Los emergentes biográficos.
- Las visitas que se hacen/nos hacen.
- El conocimiento del entorno laboral, social, cultural.

El concepto “emergente” se refiere a todo aquello que aparece de forma espontánea, no incluido en la programación, pero que es y debe ser utilizado como material de aprendizaje. Los modelos tradicionales suelen considerarlo una “perturbación indeseable” que rompe el clima del aula (Joyce, B. y Weil, M. 1985). El proyecto lo ha considerado como nexo fundamental para vincular el conocimiento de la vida de los/as jóvenes (intereses, motivaciones, problemas) con los procesos de aprendizaje, que se tornan así más significativos y perdurables en sus logros, estableciendo en cierta medida un “continuidad del medio de procedencia” y la captación de códigos culturales que repercuten en la asimilación de los nuevos contenidos (Bronfenbrenner, 1987). También hay que añadir que exige de los monitores/as/docentes una apertura y flexibilidad notables, que es también un área de trabajo.

5.6. Resultados

En lógica con los objetivos podemos plantear los resultados en los planos del cambio de los/as jóvenes y del conocimiento adquirido que nos lleve a un rediseño del proyecto más ajustado a las necesidades. Para la valoración de los cambios se han utilizado un informe individual de ocupabilidad (ver

anexo 1) que trata de sintetizar los procesos y recomiendan acciones consiguientes, y para la opinión de los jóvenes respecto al proyecto, un cuestionario sencillo (ver anexo 2). En ambos casos hay que tomar los datos con cierta precaución, teniendo en cuenta la corta duración del proyecto y la subjetividad con que los alumnos/as expresan sus opiniones.

Tomando como referencia las actitudes y comportamiento al inicio de la experiencia, podemos afirmar que se ha logrado despertar un interés real por ejercer una profesión y la necesidad de formarse para lograrlo. El cobro de la beca como principal motivación se ha desplazado progresivamente hacia el aprendizaje y la incertidumbre del futuro, tomando la forma de preocupación y ansiedad ante la posibilidad de no continuar en otro proyecto formativo. Un indicador sumamente relevante ha sido el que alumnos/as sancionados con la anulación de la beca han optado por continuar asistiendo sin percibirla.

La estabilidad de los grupos constituidos al comienzo ha sido notable, una media de 13 sobre 16 han permanecido. Este dato contrasta con la alta tasa de abandonos en otro tipo de acciones ocupacionales en formatos convencionales.

Respecto al grado de satisfacción, 75% manifiesta haber aprendido mucho y un 98% lo recomendaría a amigos/as.

La opinión sobre el mundo del trabajo se expresa en un 88% que valora el trabajo como medio para establecer relaciones y sentirse bien, y un 98% que piensa que ayuda a organizar la vida y tener independencia económica.

Dentro del apartado “madurez ocupacional” el 82% contempla la posibilidad de ejercer profesiones distintas a las que han iniciado y un 38% relaciona el éxito con el esfuerzo personal.

La valoración del cambio en las habilidades muestra un 85 % de evolución en autodisciplina, voluntad de acatar normas y puntualidad. Un 70% mejora su capacidad para relacionarse, comunicarse y trabajar en equipo. El 66% muestra autonomía para solucionar problemas, el 72% capacidad para adaptarse a los cambios y el 84% no ve problemas en la movilidad laboral.

Finalmente mostramos que de 66 alumnos/as presentados a las pruebas selectivas para incorporarse a una Escuela Taller, 35 fueron admitidos/as y 7 quedaron como suplentes. Este dato muestra hasta qué punto los cambios se han materializado en toma de decisiones que implican altas dosis de madurez: concurrir a entrevistas competitivas, cambiar de especialidad formativa, desplazarse fuera de su barrio, comprometerse en acciones formativas durante dos años, son modificaciones tangibles de la empleabilidad inicial.

Respecto a los alumnos/as que no consiguen incluirse en los proyectos de Escuelas Taller se plantea la continuidad de su itinerario a través de otras acciones. La evaluación recomienda la continuidad del taller prelaboral para aproximadamente el 53 %, aunque diversificando el nivel de exigencia. Un último dato nos muestra, aunque en una proporción muy baja, el 1 %, el deseo de finalizar los estudios de E.S.O.

5.6.1. Rediseño

La dimensión experimental e investigadora del proyecto se ha materializado en un rediseño del mismo que comenzó su andadura en febrero de 2006.

Para ello se han tenido en cuenta además de los resultados, el análisis de la oferta existente en la ciudad de Sevilla a la que los/las participantes pudieran conectarse, además de las Escuelas Taller ya citadas. Y es aquí donde vuelve a plantearse la ausencia de recursos que reúnan los requisitos implícitos a los itinerarios personalizados de inserción para jóvenes en riesgo de exclusión, tomando las palabras de Daniel Jover en este mismo número: que conlleven “un acompañamiento al empleo y una recuperación de autonomía que supera las posibilidades del curso formativo”.

La Delegación de Empleo tomó la decisión de mantener los Talleres Prelaborales como recurso propio (es decir no financiado por otra Administración Pública), dándole un carácter permanente.

La nueva estructuración del proyecto se plantea en dos ciclos consecutivos. El primero, contempla en líneas generales, el carácter prelaboral que hemos descrito, integrando los contenidos de habilidades sociales y educación compensatoria en una sola figura profesional. Aquellos/as participantes que no hayan alcanzado la madurez ocupacional suficiente podrán permanecer en él. Para los demás, se inicia una profundización en los aprendizajes profesionales durante seis meses más, que conectan con prácticas profesionales becadas en empresas y acciones posteriores de intermediación laboral para facilitar el acceso al puesto de trabajo. El esquema es similar al de las Escuelas Taller y Casas de oficio, pero sin contar con el contrato de trabajo en su modalidad formativa. A cambio se dispone de una flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades del territorio que evitan rigideces y burocratización.

No se trata de excluir ningún recurso, se trata de integrarlos (no sólo los ocupacionales) de forma coherente, de manera que los/as jóvenes encuentren una red capaz de sostener los múltiples requerimientos de la transición... a la próxima transición. Este es el enfoque de la Educación permanente, con todas sus formalidades, no formalidades e informalidades.

Esto debe ser parte del viaje a Ítaca según nos contó Kavafis...

BIBLIOGRAFÍA:

- Consejería de Trabajo e Industria** (2000) “Jóvenes andaluces ante el empleo”. Dirección General de Formación Profesional y Empleo, Junta de Andalucía. Sevilla.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). “La ecología del desarrollo humano” Piadós. Barcelona.
- Cohen, E. y Franco, R.** (1992). “Evaluación de proyectos sociales”. Siglo XXI, Madrid.
- Collado, M.** (2005) “La educación popular a la luz de la globalización. Educación Popular y sociedad del siglo XXI” en Revista Rescoldos, nº 13. Asociación Cultural Candela. Salamanca.
- Comisión Europea** (1977) Recomendación relativa a la preparación profesional de los jóvenes en paro o amenazados de perder su empleo. 77-464/CEE de 6 de julio.
(2001) Libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud”.
- Delegación de Empleo** (2003). “Plan Director de la Delegación de Empleo”. Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla.
(2006). “Memoria de Talleres Prelaborales 2005”. Ayuntamiento de Sevilla Documento sin publicar.
- Equipo Promocions** (1996) “El empleo de los inempleables”. Editorial Popular. Madrid.
- Fernández, J.A.** (1989) “La inserción social y laboral de los jóvenes” en Revista Documentación social nº 75. Cáritas Española. Madrid.
- Freire, P.** (1979) “Educación y acción Cultural”. Zero-zyx. Madrid.
- Jover Torregrosa, D.** (1990) “La formación ocupacional”. Editorial Popular. Madrid.
(2005) “Empleo Juvenil. Formación e inserción social y profesional (3ª edición) Editorial Popular. Madrid.
- Joyce, B. y Weil, M.** (1985) “Modelos de enseñanza”. Anaya. Madrid.

- Lamata Cotanda, R. y Domínguez Aranda, R.** (Coords) (2003) "La construcción de procesos formativos en educación no formal" Narcea, Madrid.
- Pablo Urban de, J.M.** (2000) "Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación: una metodología para el cambio con grupos de desempleados" en "Metodología de trabajo en el proyecto Renova: un acercamiento al empowerment". Ayuntamiento de Sevilla. F.S.E. Sevilla.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C.** (2002) "La educación profesional en España". Fundación Santillana. Madrid.
- Pichón-Riviére, E.** (1980) "El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)" Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. (Argentina).
- Rodríguez Dieguez, A.** (1987) "Rendimiento, lenguaje y clase social". Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Torregrosa, J.R., Bergere, J. y Álvaro, J.L.** (Edts.) (1989) "Juventud, trabajo y desempleo: Un análisis psicosocial" Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Trilla, J.** (1986) "La educación informal". Biblioteca Universitaria de Pedagogía. Barcelona.
- Ulich, D.** (1974) "Dinámica de grupo en la clase escolar" Kapelusz, Buenos Aires (Argentina).

ANEXO 1

INFORME INDIVIDUAL DE OCUPABILIDAD

NOMBRE:

CURSO:

ZONA:

Señalar con una "X" si el/la alumno/a posee:

		SI	NO
<u>Experiencias laborales previas</u>	Regulada		
	Informal		
<u>Formación Ocupacional</u>			
Formación Informática			
<u>Otra Formación Reglada</u>			

<u>Formación académica alcanzada</u>	
--------------------------------------	--

			Poco	Suficiente	Mucho
Factores Personales	Valores Laborales	Piensa que con un empleo es más fácil establecer relaciones, sentirse bien o disfrutar de un ambiente familiar agradable			
		Cree que el empleo ayuda a organizar la vida, tener independencia económica...			
	Madurez Ocupacional	Considera la posibilidad de ejercer profesiones distintas a la especialidad que está cursando			
		Relaciona el éxito con el esfuerzo personal			
	Autoimagen personal	Posee capacidad de iniciativa y decisión. Muestra disposición a esforzarse.			
		Valora su carácter personal, su capacidad de trato, presencia física o la manera de presentarse			

Valora en qué medida el/la alumno/a posee las siguientes “Habilidades de Empleabilidad” (Señala con una X).

	1	2	3	4	5
Capacidad para relacionarse					
Saber comunicar					
Voluntad de Acatar Normativas					
Autodisciplina					
Puntualidad					
Adaptabilidad al cambio					
Capacidad de trabajo en equipo					
Movilidad Laboral					
Capacidad de solucionar problemas					

Recomendaciones para continuar su itinerario formativo.

1. ¿Después de haber pasado por los Talleres Prelaborales, a qué otro recurso formativo lo derivarías?

1. Permanencia en Prelaboral
2. Escuela Taller.
3. Experiencia Mixta de Formación y Empleo
4. Regreso a la Formación Reglada
5. Otros

Justifica por qué:

2. Valorando globalmente la posición del joven, y aún reconociendo que pueda tener una insuficiente capacitación profesional ¿crees que podría acceder a un empleo en estos momentos?

SI

NO

3. Valora el cambio/los logros conseguidos partiendo de su situación inicial:

No ha cambiado

Pequeños logros

Logros suficientes

Ha cambiado significativamente

4. ¿En qué medida crees que el entorno familiar apoya su proceso de inserción laboral?

No apoya

Insuficientemente

Suficientemente

Mucho

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO

DENOMINACIÓN DEL CURSO:

Fecha de la evaluación:

Te presentamos una relación de preguntas con las que podemos evaluar el curso en el que has participado. Te pedimos que marques con una cruz (X) lo que mejor exprese tu valoración del curso:

		Poco	Suficiente	Mucho
Contenidos y Actividades	¿Ha sido un curso práctico ?			
	¿Qué te ha parecido la duración del curso?			
	¿Te han gustado las actividades propuestas?			
	¿Te ha resultado fácil ?			
	¿Las explicaciones de los monitores han sido claras?			

Organización del curso	¿Te parecen adecuadas las instalaciones ?			
	¿Crees que el horario es adecuado?			
	¿Los materiales de trabajo son adecuados?			

Ambiente de aprendizaje	¿Las relaciones con los 3 monitores/as han sido buenas?			
	¿Las relaciones con los/as compañeros/as han sido buenas?			
	¿La relación con el/la Coordinador/a ha sido buena?			
	¿Te ha gustado trabajar en equipo ?			
	¿Las normas han sido justas?			

Interés y participación	¿Has participado en las actividades propuestas?			
	¿Piensas que has aprendido ?			
	¿Te interesa continuar tu formación ?			
	¿Le recomendarías estos talleres a algún amigo/a?			

- De las 3 materias que se han impartido durante el curso, valora:

		Poco	Suficiente	Mucho
Habilidades Sociales	¿Te interesa?			
	¿Crees que el/la monitor/a ha hecho bien su trabajo?			
Compensatoria	¿Te interesa?			
	¿Crees que el/la monitor/a ha hecho bien su trabajo?			
Taller-Oficio	¿Te interesa?			
	¿Crees que el/la monitor/a ha hecho bien su trabajo?			

A continuación, nos gustaría saber tu opinión sobre los siguientes temas:

- Lo que más me ha gustado:
- Lo que menos me ha gustado:
- ¿Añadirías o quitarías algo? ¿Qué?:
- ¿Te ves trabajando como profesional en la especialidad que has realizado?
- ¿Qué piensas hacer a partir de ahora?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Puntos fuertes de los Talleres Prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla

- TRABAJO CON JÓVENES DESFAVORECIDOS Y CON GRAVES CARENCIAS PARA SU PLENA INSERCIÓN LABORAL Y POR TANTO SOCIAL.
- SE APUESTA POR LAS ZONAS DE TRABAJO DESFAVORECIDAS CON ENTORNOS DETE-RIORADOS Y CARENTES DE ESTIMULOS Y RECURSOS PARA LOS JÓVENES.
- ACERCAMIENTO INTEGRAL AL JOVEN: SU TERRITORIO, FAMILIA, ESCUELA Y EL/ELLA MISMO/A.
- TRABAJO PERSONALIZADO E INDIVIDUALIZADO.
- PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO QUE PERMITE HACER UN SEGUIMIENTO.
- APELA A LA RESPONSABILIDAD (PARTICIPACIÓN) Y A LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA DEL/A PARTICIPANTE.
- PLANTEAMIENTO ABIERTO, REFLEXIVO SOBRE LA ACCIÓN, PARA MODIFICAR SOBRE LA MARCHA SI ES NECESARIO.
- EQUIPO DE TRABAJO COOPERATIVO Y MULTIDISCIPLINAR.
- DESVINCULA LA FORMACIÓN PRELABORAL DE LA IDEA DE ESCUELA QUE RECHA-ZAN, ESENCIAL CON AQUELLOS QUE NO LOGRARON TERMINAR LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.
- INCLUSIÓN DE LO "EMERGENTE" EN EL PROGRAMA COMO ALGO ÚTIL PARA EL APRENDIZAJE.
- VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS REALES DE CADA PARTICIPANTE EN FUNCIÓN DE SU ITINERARIO PROPIO.
- CAPACIDAD DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA Y PLANTEAMIENTO DE UN REDISEÑO DEL MISMO.
- INTEGRACIÓN DE TODO TIPO DE RECURSOS.