

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo

Pedro Jurado de los Santos

Patricia Olmos Rueda

Antonio Pérez Romero

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

pedro.jurado@uab.cat

patricia.olmos@uab.cat

tonipero@gmail.com



Recibido: 13/10/13
Aceptado: 30/1/2014

Resumen

En este trabajo, pretendemos mostrar una alternativa de transición hacia el mundo del trabajo para jóvenes en situación de vulnerabilidad y provenientes del fracaso académico. Los programas de cualificación profesional inicial se presentan como un ejemplo de alternativa formativa para la transición, y entendemos que dicha elección debe determinar la asunción de marcos de flexibilidad que faciliten el desarrollo personal, social y profesional de estos jóvenes, puesto que es necesario implementar modelos de colaboración y comunicación entre los diferentes sistemas que intervienen en los procesos de transición que tienen lugar desde la finalización de la escolarización obligatoria. Con el objetivo de valorar estos programas y su adecuación a la población proveniente del fracaso académico en la escolarización obligatoria, analizamos los mencionados programas y la población a la que se dirigen.

Palabras clave: vulnerabilidad; fracaso académico; transición; cualificación profesional inicial; empleabilidad; formación para el empleo.

Resum. *Els joves en situació de vulnerabilitat i els programes formatius de transició al món del treball*

En aquest article, volem mostrar l'alternativa de transició cap al món del treball en el cas de joves en situació de vulnerabilitat i provinents del fracàs acadèmic. Els programes de qualificació professional inicial es presenten com un exemple d'alternativa formativa per a la transició, i entenem que aquesta elecció ha de determinar l'assumpció de marcs de flexibilitat que facilitin el desenvolupament personal, social i professional d'aquests joves, atès que és necessari implementar models de col·laboració i de comunicació entre els diferents sistemes que intervenen en els processos de transició des de l'escolarització obligatòria. Amb l'objectiu de fer una valoració dels programes i l'adequació a la població amb fracàs acadèmic al llarg de la seva escolarització obligatòria, analitzem tant els programes com la població a la qual es dirigeixen.

Paraules clau: vulnerabilitat; fracàs acadèmic; transició; qualificació professional inicial; empleabilitat, formació per al treball.

Abstract. *Vulnerable youth in training programs for employment*

This paper explores an alternative to transition to work for young people in a situation of vulnerability who have experienced academic failure. Initial professional qualification programmes are described as an example of a training alternative for transition. We argue that such an alternative has to be based on flexible frameworks that ensure young people's personal, social and professional development, as well as models of collaboration and communication between the different systems involved in transition processes. In order to evaluate these programs and their relevance to school leavers, we analyze the programs and the population at which they are targeted.

Keywords: vulnerability; academic failure; transition; initial professional qualification; employability; training for employment.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. Introducción | 4. Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) |
| 2. La situación de vulnerabilidad. El caso de los jóvenes en riesgo de fracaso académico | 5. Conclusiones |
| 3. La formación y los programas de formación para el trabajo. Soporte para la transición al mundo del trabajo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Las coyunturas económicas y sociales están desdibujando las alternativas que, todavía hoy día, tienen muchos jóvenes para encontrar un trabajo. La necesidad de estabilizar la situación económica evita visibilizar los esfuerzos que se están realizando desde la educación para armonizar procesos que faciliten la incorporación a la vida activa. Dentro de esta situación, no podemos obviar los requerimientos del mundo del trabajo, entendiendo que sus exigencias se orientan hacia la consecución de personal cualificado, que disponga de competencias profesionales exigidas en cada contexto. Al respecto, habrá que dilucidar si las competencias exigidas son de alto o de bajo nivel en función de la evolución del empleo. Tiene sentido, por tanto, aludir al concepto de empleabilidad, que surgió en los momentos donde existió un crecimiento cuantitativo del mundo laboral, pero, sin embargo, como plantea Justiniano (2012), las posibilidades de conseguir un empleo y, además, adquirir uno nuevo cuando sea necesario son premisas que se alejan de la realidad actual. Todo ello provoca que determinados colectivos puedan quedarse al margen de las alternativas, dado que no responden a los perfiles demandados.

El riesgo de exclusión laboral al que están sometidos determinados colectivos les sitúa en un proceso que puede definirse de vulnerabilidad, no sólo laboral, sino también social. En muchos casos, esta situación viene condicio-

nada por las historias de fracaso educativo de los jóvenes que podríamos especificar como colectivo en riesgo de exclusión. Este es el caso del grupo que se presenta en este artículo: jóvenes con una baja cualificación y una historia de fracaso académico. Esta situación de vulnerabilidad educativa es lo que dificulta los procesos de transición al mundo del trabajo de estos jóvenes, por lo que entendemos que la formación laboral deviene uno de los mecanismos clave de integración y de transición a la vida activa.

Es en este marco de referencia donde adquieren relevancia los proyectos presentados de formación para el trabajo, los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), que sirven de pasarela entre los contextos educativos y los laborales con un objetivo clave: formar, asesorar y orientar a los jóvenes que participan de ellos, estableciendo las bases para consolidar procesos de transición educativa y laboral. Podemos entender, por lo tanto, que se trata de un momento crítico en la vida de los jóvenes y también en el de las instituciones que dan soporte a dichos programas.

El análisis de esta alternativa tiene el objetivo, por tanto, de modificar los posicionamientos que, desde percepciones de infravaloración, se han llevado a cabo cuando se alude a sus integrantes. El análisis intenta plasmar que las dificultades y los problemas de determinada población pueden tener una vía de escape como opción para que la inclusión y la participación social se consigan, se mantengan o acrecienten.

2. La situación de vulnerabilidad. El caso de los jóvenes en riesgo de fracaso académico

Pensar en colectivos vulnerables nos conduce a hacer estimaciones y a reflexionar sobre cuestiones asociadas al propio concepto de vulnerabilidad y sobre qué colectivos están considerados que se encuentran en esta situación.

Entendemos que la perspectiva de la vulnerabilidad cuestiona los fenómenos de la realidad que llevan a determinadas personas a encontrarse en una posición de exclusión.

De manera general, la palabra *vulnerabilidad* hace referencia a la situación en que se encuentra una persona o un grupo, que influye en su desarrollo y en la propia adquisición de competencias, en la anticipación y/o implicación de las decisiones, en la prevención y en la recuperación tras el impacto de algún peligro (Lange, 2012), en la resistencia y en la satisfacción de necesidades, entendiendo que las probabilidades de exclusión del contexto de vida y de desarrollo son altas. Por tanto, el concepto de vulnerabilidad incluye el componente de anticipación de las consecuencias de las decisiones que se tomen, sugiriendo las medidas para reducirla (Lange, 2012).

Una primera aproximación al concepto de vulnerabilidad deja entrever la relación implícita que se establece con el término *exclusión*, una condición, esta última, que conduce a situaciones de vulnerabilidad. El propio concepto de exclusión, asociado a una persona o a un colectivo, sólo se entiende si consideramos a la persona, o al colectivo, en sociedad, es decir, en relación con

otra gente y en diferentes contextos. La exclusión sólo aparece en la relación que la persona entabla con el colectivo en el que vive, en el que se relaciona, en el que interactúa (Subirats et al., 2006). Por tanto, entendemos el término *exclusión* como un concepto sociorrelacional sujeto a los contextos sociales en los que emerge, contextos que pautan aquellos factores considerados de riesgo de exclusión (Jurado y Olmos, 2010). La reciprocidad entre el riesgo derivado del contexto social y la vulnerabilidad conduce a una dinámica que implica una visión de la relación entre los seres humanos y su contexto de vida.

Bajo esta perspectiva, las políticas sociales actuales para la inclusión identifican como colectivos en situación de vulnerabilidad aquella población a la que, históricamente, se le ha venido negando el disfrute de ciertas oportunidades y derechos (Navarrete, 2007), conduciéndola a situaciones de desventaja y exclusión, total o parcial, de los sistemas educativo, laboral, político y socioeconómico, principalmente. Sirva como ejemplo de estos colectivos los siguientes: personas inmigrantes, jóvenes con bajos niveles educativos y escasa cualificación, personas en situación de desempleo (especialmente de larga duración), personas con discapacidades, entre otros (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2010; Valentine et al., 2009).

La aproximación conceptual expuesta sobre el concepto de vulnerabilidad establece la necesidad de considerar a la persona en sociedad si queremos identificar en ella algún factor de riesgo que le confiera tal condición, dado que la persona, por sí misma, no es vulnerable, sino que se encuentra en situación de vulnerabilidad cuando, por la razón que sea, presenta dificultades o incapacidad para dar respuesta a las exigencias y/o a las demandas que los contextos sociales le exigen. Por ello, es el contexto el que determina la situación de vulnerabilidad que afecta a la persona, en función de sus necesidades.

La revisión de las aportaciones que autores como Mariño y Fernández (2001), Navarrete (2007), Salvà (2009), Schalock (2009), Subirats et al. (2006), Tezanos (2004) o Van Houten y Jacobs (2005) realizan sobre el concepto de vulnerabilidad permite identificar cinco dimensiones sociales clave en la identificación de los factores de riesgo que conducen a tal condición:

- La *dimensión laboral y/o económica* (asociada a dificultades para acceder a un trabajo, a consecución de empleos precarios, a situaciones de desempleo, a baja empleabilidad, a falta de apoyo económico familiar o a bajo nivel socioeconómico).
- La *dimensión familiar* (asociada a la carencia de vínculos familiares fuertes, a exceso de dependencia, a debilitamiento de los lazos parentales, a aislamiento, a hogares desestructurados o con un bajo nivel socioeconómico).
- La *dimensión educativa* (asociada a un bajo nivel académico, a una baja cualificación, a carencia de estudios, a incapacidad para desarrollar un proceso de aprendizaje adecuado o a una formación deficitaria obtenida con relación a las ofertas del mercado laboral).
- La *dimensión organizativa y/o institucional* (asociada al desconocimiento y a la desvinculación de las actividades de apoyo de las instituciones públicas).

- La *dimensión de la salud* (asociada a problemas de adicción, a condición de discapacidad o de dependencia, a problemas de salud o a una baja autoestima).

Las dimensiones sociales apuntadas están interrelacionadas, de modo que, cuando una persona o un colectivo presenta factores de riesgo asociados a una de ellas en concreto, la situación de vulnerabilidad que genera tiende a manifestarse en las otras, como es el caso de los jóvenes en riesgo de fracaso académico. Se da un proceso de relación sistémica que deteriora la situación en la que se encuentra la persona.

Sin embargo, atendiendo a la dimensión educativa, cuando nos fijamos en el fracaso académico, debemos tener en cuenta que este, siguiendo a Escudero (2005: 1): «[...] no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella», por lo que aparece la necesidad de realizar ajustes que repercutan positivamente en el joven por parte del sistema, y es en la institución docente el marco donde debe tratarse.

2.1. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad

La fijación sobre los jóvenes que presentan una situación de vulnerabilidad educativo-laboral viene dada por la baja cualificación académica o los bajos niveles formativos (dimensión educativa), que van asociados a unos bajos niveles de empleabilidad, entendiéndolos desde la predisposición activa a la adaptación personal y al cambio (Fugate et al., 2004), lo cual lleva a situaciones de desempleo o de precariedad laboral (dimensión laboral) (Roulstone y Warren, 2006).

En el colectivo aludido, no sólo identificamos situaciones de desventajas laborales condicionadas por factores educativos, sino que también identificamos dificultades en sus procesos de adaptación a los contextos sociales, escolares y laborales, las cuales derivan de un escaso dominio de competencias, que viene condicionado por factores de riesgo personales (físicos, psicosociales) y contextuales (organizativos, operativos y sociodemográficos). Véase, a modo de ejemplo, historias de fracaso académico precedentes, expectativas irreales o falta de expectativas, baja autoestima, autopercepción negativa, inestabilidad emocional, escasa motivación, entornos familiares desestructurados, falta de hábitos saludables, falta de recursos, miedo al fracaso o desorientación (Jurado et al., 2009).

Estos jóvenes precisan de soportes que les permitan dar respuesta a los desajustes que presentan en relación con la formación, las exigencias sociales y las exigencias del mercado de trabajo. Sin los soportes adecuados, estos jóvenes pueden sentirse incapacitados, infravalorados y desmotivados para afrontar con garantías las exigencias de unos contextos educativos, sociales y laborales que acaban proyectando sobre ellos una imagen negativa que perpetúa la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran (Benson y Kirkpatrick, 2009; McWhirter y McWhirter, 2008).

Hemos de tener en cuenta que hay una serie de elementos que pueden ser comunes a estos jóvenes que dibujan un perfil genérico y que, por sí mismos, pueden explicar, siguiendo a Izquierdo (2011: 574-575), las necesidades de formación en lo que podemos definir como «formación prelaboral»:

- 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.
- Código restringido para el análisis de su situación, la de otros o de acontecimientos del presente.
- Rigidez en los roles de género.

Estos elementos y/o características apuntadas llevan a plantear una situación personal de los alumnos que requiere ser atendida mediante acciones globales, pues solo atendiendo al proceso educativo en el contexto escolar, difícilmente se pueden ir atajando todas las problemáticas que sugieren su situación. Sin embargo, con los soportes adecuados, su situación de vulnerabilidad se minimiza.

Los programas de formación para el trabajo, vinculados a procesos de orientación y asesoramiento, devienen un ejemplo de estos soportes preparatorios para la transición (Valentine et al., 2009), entendida como un continuum. En la medida en que este colectivo de jóvenes participa en ellos, se establecen las bases para consolidar procesos de integración social, laboral y educativa, así como procesos para una transición formativa (a niveles educativos superiores), formativo-laboral (del mundo educativo al mundo laboral) y para la vida adulta (Danziger y Ratner, 2009; Settersten y Ray, 2010).

De los programas de formación para el trabajo como soporte para los procesos de transición e integración del colectivo de jóvenes en riesgo de fracaso académico, nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3. La formación y los programas de formación para el trabajo.

Soporte para la transición al mundo del trabajo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad

La inserción laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad resulta un factor clave de los procesos de transición a la vida adulta, así como de los procesos de integración social. El empleo permite la adquisición de una independencia económica, un reconocimiento social y familiar, acceso a bienes materiales y culturales, aumento del capital humano y mejora del autoconcepto o de la auto-

estima. En definitiva, disponer de un empleo resulta una condición importante y necesaria para una satisfactoria transición a la vida adulta, aunque no la única (Danziger y Ratner, 2009). Debemos entender que la transición es un proceso resultante de la interrelación de situaciones y factores complejos que pueden actuar como obstaculizadores o facilitadores, un proceso largo y complicado que prepara y facilita a los jóvenes para entrar en la vida adulta y económica (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

Considerar la incorporación al mercado de trabajo como un hito en los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta y económica, nos obliga a reflexionar sobre los procesos de transición de la escuela al mundo laboral incidiendo en que *«los objetivos de la transición de la escuela a la vida laboral no deben confinarse únicamente al empleo»* (Halpern, 1995: 7). Es por ello que la adaptabilidad del sistema educativo es una cuestión clave para conseguir más éxito y motivación entre aquellos alumnos que se consideran en situación de vulnerabilidad, puesto que posibilita continuar su educación. Se trata, también, como plantea Lauglo (2005), de dar relevancia profesional a la educación mediante el proceso de profesionalización.

Formación y acceso al mercado de trabajo conforman un binomio relacionado e interdependiente. Los estudios corroboran la relación existente entre las dificultades que una persona sufre para acceder al mundo laboral y su nivel educativo. Cuanto más básicos son aquellos, mayores son las dificultades para entrar en la vida activa, mayor el riesgo de exclusión y, por tanto, también son más difíciles los procesos de transición (Danziger y Ratner, 2009; Settersten y Ray, 2010; Terzian et al., 2009).

Es esta variable educativa mencionada la que caracteriza a nuestro colectivo de referencia: los jóvenes entre 16 y 25 años en situación de vulnerabilidad, puesto que no han alcanzado los niveles de educación secundaria obligatoria, a lo cual se asocia una formación de base escasa y un déficit significativo en el dominio de las competencias básicas. Para este colectivo de jóvenes, la formación para el trabajo resulta un mecanismo de soporte preparatorio para su proceso de transición a la vida activa, en la medida que establezca como finalidad proporcionar aquellas competencias que van a permitir que la persona pueda desarrollar una especialidad profesional de forma eficiente, aumentar sus posibilidades de inserción laboral y facilitar la participación activa en la vida económica, social y cultural.

Los programas de formación para el trabajo, en los que estos jóvenes participan, deben cimentar la educación profesionalizadora posterior, así como la adquisición de las competencias básicas que favorezcan sus procesos de transición e integración a la vida adulta, social, productiva y educativa (Morales, 2006).

Con todo ello, se debe hacer especial hincapié en el hecho de que la formación para el trabajo no puede entenderse como una acción unilateral en el camino hacia el empleo de los jóvenes, sino que debe formar parte de un itinerario de inserción laboral que se realiza tomando en consideración al colectivo y al individuo en función de las necesidades de la persona. Tal conside-

ración le viene conferida a la formación para el empleo, en la medida que la entendemos como un soporte a la transición, un proceso que cuenta como factores clave asegurar la participación activa del individuo y respetar sus elecciones personales, lo que exige incluir el desarrollo de programas individuales centrados en el progreso del individuo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

4. Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)

En su momento, la Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE) estableció que, para poder acceder a los estudios de formación profesional reglados, el alumnado tenía que haber aprobado previamente los estudios de educación secundaria obligatoria (ESO). De esta forma, se creaba un filtro significativo que dejaba fuera del sistema a aquellos alumnos que habían fracasado en sus estudios una vez finalizada la etapa de ESO sin la obtención del título académico pertinente. Para intentar dar una respuesta a estos jóvenes, se crearon los llamados «programas de garantía social», de formación profesional de base que se desarrollaban fuera de los institutos, con objetivos poco claros, sin regulación específica y sin financiación adecuada para las necesidades que tenían (Homs, 2008). Esta situación condujo, inevitablemente, a limitar el efecto de estos programas.

Con la entrada en vigor de la Ley orgánica de la educación (LOE) en el año 2006, los programas de garantía social fueron substituidos por los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), con el propósito de favorecer la transición del sistema educativo al mundo laboral (LOE, art. 30.3), incorporando en este proceso una doble prioridad (formativa o laboral) de los itinerarios de inserción que plantean, producto de la división de competencias que siguen caracterizando a estos programas (la competencia educativa les viene conferida por el Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña, y la competencia laboral, por el Departamento de Trabajo).

Atendiendo a esta doble dimensión, los PCPI, dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años que no han obtenido el graduado en ESO, establecen como objetivos facilitar unas competencias profesionales básicas que contribuyan a incorporarlos a un sector profesional; proporcionar y desarrollar actitudes y competencias que ayuden a facilitar el crecimiento personal y promuevan una inserción sociolaboral positiva, y, finalmente, aumentar el grado de competencias básicas para favorecer la continuidad educativa del alumnado, además de contribuir a la formación a lo largo de la vida.

Apuntaremos que los PCPI se estructuran en relación con una serie de módulos obligatorios y módulos voluntarios, los cuales se especifican a continuación:

a) Módulos obligatorios:

- *Módulos específicos de formación profesional.* Mediante estos, el alumnado adquiere las competencias profesionales específicas de nivel 1 de la

especialidad escogida. Las competencias vienen recogidas en el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* (CNCP). Estos módulos incluyen la formación teórico-práctica en las aulas —taller del centro, formación en empresas—, así como el proyecto integrado, y tienen una duración de entre 400 y 770 horas.

— *Módulos formativos de carácter general*. Estos módulos tienen la finalidad de aumentar las competencias básicas, las cuales favorecerán la transición desde el sistema educativo hasta el mundo laboral.

- b) Módulos voluntarios para la obtención del graduado en educación secundaria obligatoria (GESO). Los módulos se corresponden con los del currículo para obtener el GESO en los centros de formación de personas adultas.

Las tres tipologías de módulos pueden llevarse a cabo de forma simultánea o, como en la mayoría de los casos, en el primer año, los jóvenes llevan a cabo los módulos de formación profesional específica y los módulos de formación de carácter general, y, en el siguiente año, realizan los módulos de carácter voluntario para la obtención del graduado en educación secundaria obligatoria.

4.1. *Consideraciones sobre la utilidad de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)*

Estos programas se han diseñado como una alternativa que asume un planteamiento social para atender o mitigar la situación de vulnerabilidad social a la que se pueden ver abocados los jóvenes a los que van dirigidos. En este sentido, cabe decir que, en los años precedentes de escolarización, el sistema educativo no define alternativas claras, solo prefigura planteamientos que se ponen en marcha desde la política, bajo el auspicio de una futura profesionalización. Una crítica se puede determinar a partir de la consideración del proyecto de vida al que se deben incorporar estos jóvenes, por lo que se hace necesario que la participación de los servicios de orientación incida específicamente en el proceso dialógico que puede acontecer entre las necesidades individuales y las adquisiciones que son susceptibles de facilitar su incorporación futura a los contextos laborales y sociales. Estas consideraciones deben llevar a evitar que la supeditación a lo funcional, a la realidad de la práctica cotidiana, a la profesionalización en un contexto concreto, pueda incorporar mecanismos de desajuste para el aprendiz, entendiéndose que, ante los cambios, el modelo sea insuficiente para facilitar la adaptación a los mismos.

La aparición de acciones para el desarrollo profesional en un marco laboral para los jóvenes nos lleva a cuestionar dónde queda el desarrollo personal. Este se ve ligado y supeditado al profesional, por lo que prevalece la perspectiva dominante profesionalizadora sobre la perspectiva humanizadora personalista. Los intereses de las personas están subsumidos a los intereses del mundo del trabajo. En este sentido, se ha ido prescindiendo paulatinamente de los mode-

los de enseñanza que preconizaban procesos de identificación y aprendizajes holísticos —tal como Sennet (2009) nos muestra en *El artesano*—, que permitían incorporar competencias a partir de la experiencia y de la mentorización continua, hasta conseguir ser «miembro» con todos los derechos del gremio y de la identificación e identidad que prevalecía en la vivencia de cada oficio, expandiendo las posibilidades para la creación y el desarrollo personal y profesional. En palabras del mencionado autor, «hacer un buen trabajo significa tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre» (Sennet, 2009: 66). Yendo más allá de estos planteamientos, siguiendo al profesor Ferrández (2002), adquiere importancia la formación de base que surja y tenga presente la cultura del mundo del trabajo y de la empresa, del contexto social en el que se encuentra y de la coyuntura socioeconómica, incluida la política.

La formación que se plantea pretende incorporar mecanismos afianzadores de la adaptación, sea a las innovaciones, sean a las coyunturas, sea a la dinámica del mercado laboral, sea a las circunstancias impuestas por las situaciones del mundo del trabajo. Se trata, además, de atender a procesos prácticos que pueden tener una justificación adicional basada en que permiten a los estudiantes realizar un aprendizaje más activo en comparación con los tópicos establecidos en las materias académicas. Bajo esta perspectiva, como alude Lauglo (2005), la enseñanza de habilidades prácticas y la familiarización con el «mundo del trabajo» no necesita justificarse sólo como una mera preparación para realizar aprendizajes focalizados sobre ocupaciones específicas.

Ante todo ello, podemos preguntarnos: ¿dónde queda la mejora de las condiciones de trabajo y la promoción de la calidad de vida de las personas?, algo que, en definitiva, también debería ser un objetivo de cualquier innovación. Por ello, habrá que seguir insistiendo en la integración de actuaciones que, aunque se realicen en el marco de la organización laboral, pretendan también facilitar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes. Supondrá volver a los planteamientos de que la economía está al servicio de las personas, no estas al servicio de la economía y permitirá mantener los supuestos que el profesor Ferrández predicaba en pos de la necesaria instauración de la flexibilidad y la polivalencia en una realidad cambiante que permita prever «para acomodar con rapidez las acciones y las estrategias» (2002: 100). Ante todo ello, hemos de entender la necesidad de promover y disponer de *formación de base* que afiance los conocimientos necesarios para incorporar nuevos aprendizajes y genere «conocimiento real del contexto laboral mediante modelos recurrentes y crear actitudes positivas hacia la fuente más antigua de producción, como es el trabajo humano» (Ferrández, 2002: 89). Partir de las competencias básicas es el supuesto actual.

Hemos de tener en cuenta que una proporción considerable de alumnos que se incorporan a los PCPI tendrán resistencias a la formación, como consecuencia de experiencias educativas negativas, expectativas no cumplidas, infravaloración debida al déficit de competencias instrumentales básicas, falta de hábitos de estudio, dificultades con relación al idioma en el caso de algunos jóvenes inmigrantes o pocas perspectivas laborales, por ejemplo.

Entendemos que los PCPI son una opción formativa pertinente y útil para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad, que provienen del fracaso escolar, puedan obtener unas competencias, una certificación y una posibilidad de retornar al sistema educativo. Por otra parte, es conveniente hacer referencia a algunos aspectos preocupantes a los que se debe prestar especial atención; se han de poner de manifiesto las necesidades específicas de apoyo educativo que requiere el perfil de alumnado que cursa los PCPI y valorar hasta qué punto el sistema puede dar respuesta a las mismas, ya que, si no es el caso, estaremos de nuevo fomentando el sentimiento de frustración, baja autoestima y autoconcepto, por ejemplo, en el alumnado, de manera que se estará profundizando en su situación de vulnerabilidad. En esta línea, además de contar con los recursos materiales adecuados y suficientes y con una estructura curricular flexible de acuerdo con el perfil de los estudiantes, es importante aludir al papel que tiene en estos programas tanto el profesor de los módulos de carácter general como el de los módulos de la formación profesional. Obvia plantear en este momento la necesidad de que exista un perfil docente que dé respuestas a las necesidades de este colectivo. En este sentido, los programas requieren de enseñanzas con altas competencias psicopedagógicas, con competencias sobre los contenidos a trabajar y con capacidad para trasladarlos o transferirlos a la vida cotidiana y/o al mercado laboral, además de fomentar la autoestima del alumnado y su motivación para continuar estudiando. Otro aspecto a destacar es el hecho de que los PCPI se pueden convertir en itinerarios anticipados para alumnos que muestran dificultades de aprendizaje, conductas disruptivas, entre otros, en los últimos cursos de ESO, con lo que, de nuevo, estaríamos ante una situación similar a la vivida en la antigua formación de primer grado, que fue utilizada como una especie de cajón de sastre para los alumnos con más dificultades de aprendizaje. Con ello, no estamos declinando sobre los docentes la opción señalada, sino más bien sobre las carencias del propio sistema, que, implícitamente, empujaría a estos alumnos hacia los PCPI.

5. Conclusiones

La atención que obliga al sujeto a estar en continua disposición relativiza los procesos de formación continua, supeditándolos a las demandas del sistema, es decir: la exigencia de disponer de personas que estén en disposición de satisfacer las necesidades de los contextos laborales pone el énfasis en las demandas del sistema laboral, lo que nos mueve hacia un sentido dominado por dichas necesidades. Sin embargo, para que la persona se apropie de los conocimientos y de las competencias que se generan en el mundo sociolaboral, como demandas explícitas e implícitas, urge plantear la necesidad de impartir orientación y formación, no solo específica y general para el mundo del trabajo, sino también continua, a lo largo de la vida. Todo ello requiere de un proceso flexible que armonice las transiciones del tipo que fueren, a las que se ve abocado el sujeto, en nuestro caso, jóvenes en situación de vulnerabilidad.

De esta manera, la apuesta por enfoques globales, ecológicos, nos lleva a plantear la necesidad de impulsar modelos de colaboración. Colaboración que debe considerar la relación sistémica que disminuya el valor de vulnerabilidad. En realidad, se plantea que los distintos sistemas intervinientes, centros educativos y centros de trabajo, deben disponer de redes permeables de comunicación, que afiancen la toma de decisiones desde la flexibilidad, que facilite la adaptación de los jóvenes a los contextos laborales y promueva la inclusión, para que el desarrollo personal y el profesional se afiancen en el joven.

Además, la realidad personal de los jóvenes en situación de vulnerabilidad y la realidad a la que deberán confrontarse, mediante la adquisición de procesos adaptativos, debe llevarnos a considerar que «hay serias dudas sobre el papel de la escuela en el mundo productivo actual, pero es más preocupante todavía que ésta no quede obsoleta para siempre, castigada a ir a remolque de la realidad social, en vez de estar codo a codo con las instituciones pioneras de innovación, como le corresponde» (Ferrández, 2002: 95).

La alternativa de los PCPI debe percibirse como un modelo de promoción del desarrollo personal y de adquisición de competencias para la incorporación al mundo del trabajo, que, como tal, ha de ofrecer oportunidades para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad académica y social la disminuyan. Por ello, su estructura ha de ser percibida como un medio para conseguir mayor igualdad de oportunidades, incidiendo en la búsqueda de la equidad para una población de jóvenes que corren el riesgo de romper su continuum educativo y de adaptación, de manera que se evite aumentar la brecha que les separa de la participación en los contextos sociales y laborales. Todo ello se plantea como un reto, no solo educativo, sino también social, pues corresponde a toda la sociedad, entendiéndola desde el sistema que conforma la responsabilidad de atajar las inequidades que en la misma se producen.

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, P. y AYERBE, P. (eds.) (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- BENSON, J. E. y KIRKPATRICK, M. (2009). «Adolescent Family Context and Adult Identity Formation». *Journal of Family Issues*, 30 (9), 1265-1286.
- DAZINGER, S. y RATNER, D. (2010). «Labor market outcomes and the transition to adulthood». *The Future of Children*, 20 (1), 133-158.
- ESCUDERO, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?». *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2002). *Transición de la escuela al empleo: Principios básicos y recomendaciones para responsables políticos* [en línea]. <http://www.european-agency.org/publications/flyers/transition/transition_extext.pdf> [Consulta: 7 septiembre 2010].
- FERRÁNDEZ, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- FUGATE, M.; KINICHI, A. J. y ASHFORTH, B. E. (2004). «Employability: A psychosocial construct, its dimensions, and applications». *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.

- FUNDACIÓN LUIS VIVES (2007). *Claves sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- HALPERN, A. (1995). «Transición: Vino viejo en botellas nuevas». *Siglo Cero*, 26 (5), 5-13.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España: Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- IZQUIERDO, R. (2011). «Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: Visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla». *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 21 (12), 571-603.
- JURADO, P. y OLMOS, P. (2010). «Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo: Un modelo de orientación para la inserción». *REOP*, 21 (1), 93-108.
- JURADO, P.; OLMOS, P. y MORENO, F. X. (2009). *Projecte Bellví: Dispositiu de suport i acompanyament pedagògic: Informe*. Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de l'Hospitalet. Área de Promoció Econòmica (documento interno).
- JUSTINIANO, M. D. (2012). «Las relaciones entre los sistemas formativos, el productivo y el social». *Revista Formación XXI* [en línea], 20, abril. <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2012/04/text/xml/Las_relaciones_entre_los_sistemas_formativos__el_productivo_y_el_social.xml.html>.
- LANGE, J. M. (2012). «Education in Sustainable Development: How Can Science Education Contribute to the Vulnerability Perception?». *Research in Science Education*, 42, 109-127.
- LAUGLO, J. (2005). «Vocationalised Secondary Education Revisited». En: LAUGLO, J. y MACLEAN, R. (eds.). *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Netherlands. Springer.
- MARIÑO, F. y FERNÁNDEZ, C. (coords.) (2001). *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MCWHIRTER, E. H. y MCWHIRTER, B. T. (2008). «Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community. Development of a New Measure». *Youth & Society*, 40 (2), 182-202.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2010). *Plan Nacional de Acción para la inclusión social en el Reino de España* [en línea]. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.msc.es/politicaSocial/inclusionSocial/docs/2009_0_plan_nac_accion_inclusion_social_2008_2010.pdf> [Consulta: 7 septiembre 2010].
- MORALES, J. A. (2006). «Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo: Una perspectiva desde Andalucía». *Educar*, 38, 33-62.
- NAVARRETE, L. (dir.) (2007). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Madrid: INJUVE.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social-Educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- ROULSTONE, A. y WARREN, J. (2006). «Applying a barriers approach to monitoring disabled people's employment: Implications for Disability Discrimination Act 2005». *Disability and Society*, 21 (2), 115-131.
- RUSCH, F. R. (1979). «A functional analysis of the relationship between attending and producing in a vocational training program». *The Journal of Special Education*, 13 (4), 399-411.
- SALVÀ, F. (2009). «Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: Otras miradas». En: TEJADA, J. (coord.). *V Congreso Internacional*

- de Formación para el Trabajo: Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas.* Madrid: Tornapunta Ediciones, 143-156.
- SCHALOCK, R. (2009). «La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales». En: VERDUGO, M. A.; NIETO, T.; JORDÁN DE URRÍES, B. y CRESPO, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad.* Salamanca: Amarú Ediciones, 69-88.
- SENNET, R. (2009). *El artesano.* Madrid: Anagrama.
- SETTERSTEN, R. A. y RAY, B. (2010). «What's going on with young people today?: The long and twisting path to adulthood». *The Future of Children*, 20 (1), 19-40.
- SILVER, H. (1994). «Exclusión social y solidaridad social: Tres paradigmas». *Revista Internacional del Trabajo*, 5-6, 607.
- SUBIRATS, J. (dir.); BONET, J.; FERNÁNDEZ, M.; GALLEGO, A. y OBRADORS, A. (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones biográficas de exclusión social urbana.* Barcelona: Icaria.
- TERZIAN, M.; GIESEN, L. y MBWANA, K. (2009). «Why teens are not involved in out-of-school time programs: The youth perspective». *Child Trends*, 38, 1-9.
- TEZANOS, J. F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social.* Madrid: Sistema.
- VALENTINE, J. C.; HIRSCHY, A. S.; BREMER, CH. D.; NOVILLO, W.; CASTELLANO, M. y BANISTER, A. (2009). *Systematic Reviews of Research: Postsecondary Transitions - Identifying Effective Models and Practices.* Louisville: National Research Center for Career and Technical Education. University of Louisville.
- VAN HOUTEN, D. y JACOBS, G. (2005). «The empowerment of marginals: Strategic paradoxes». *Disability & Society*, 20 (6), 641-654.
- WEHMAN, P.; HILL, J. W. y KOEHLER, F. (1979). «Placement of developmentally disabled individuals into competitive employment: Three case studies». *Education and Training of the Mentally Retarded*, 14, 269-276.