

VOL.21, Nº4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

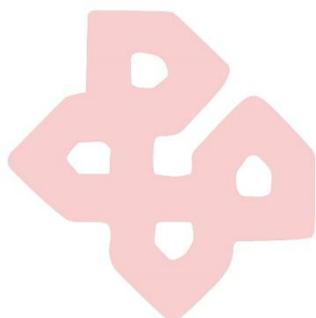
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 30/12/2017

Fecha de aceptación: 31/12/2017

LA EDUCACIÓN DE LA JUVENTUD: ¿ES POSIBLE SUPERAR LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA?

Educating youth: beyond the limits of compulsory education?



**Fernando Marhuenda Fluixá y Juan García
Rubio**

Universitat de València

E-mail: Fernando.Marhuenda@uv.es,
juan.garcia-rubio@uv.es

1. La ambición de la escuela obligatoria y los obstáculos que esconde.

Cuando se generalizó la educación, cuando se sentaron las bases de los sistemas educativos modernos, dos condiciones marcaron la meta que las sociedades, por voz de sus autoridades representadas en los Estados modernos, encargaron a sus sistemas escolares. Por una parte, la pretensión de universalidad. Conseguir que la escuela fuera una oportunidad al alcance de toda la población. Que no quedara nadie sin escolarizar. Que el analfabetismo quedara desterrado gracias a la educación proporcionada a la infancia y, sólo más recientemente, a la juventud. Una educación para todas y todos. Por otra parte, la pretensión de garantizar unos conocimientos suficientes y compartidos que sentaran las bases de una cultura común. Común y, además, básica. Toda la cultura necesaria para desenvolverse autónomamente en la sociedad, en la vida adulta. Una cultura colectiva, suficiente, la cultura imprescindible para todas y todos.

Estas dos pretensiones están detrás de las dos decisiones más drásticas que toma cualquier sistema escolar que se pretenda universal y equitativo. Por una parte, garantizar la educación mediante su obligatoriedad. Forzar a toda la población a ser educada, a recibir la misma educación, además de a recibirla en el formato establecido por el sistema escolar. Por otra parte, decidir un currículo común, la cultura mínima que cualquiera ha de tener, el saber imprescindible para poder convertirnos en personas adultas en igualdad de condiciones, al menos en lo que respecta al capital cultural.

En su propia ambición, en el mandato de la Modernidad a la escuela (Pineau, 2005), se contiene también su incapacidad, su dificultad para cumplir con el mismo. Obligar a aprender no es la mejor forma de provocar el aprendizaje. Obligar a aprender lo mismo, al mismo ritmo, distribuido de la misma forma, y hacerlo en grupo, no hace sino dificultar el aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, sólo la obligación puede garantizar la pretensión de universalidad de la escuela.

Por supuesto, el Estado moderno también tenía otras pretensiones al implantar y generalizar los sistemas educativos: garantizar las condiciones para que cualquier ciudadana/o pudiera compartir la lengua, la historia y la geografía con el resto de conciudadanas/os. Además, conseguir que, mediante la enseñanza a toda la población, se pudiera seleccionar a quienes durante la escolaridad parecen reunir las mejores condiciones para invitarles a seguir aprendiendo, a continuar su formación más allá de la escuela obligatoria, para así favorecer el desarrollo del conocimiento, en sus distintas facetas, y enriquecer a la sociedad, a la población y al propio Estado, mediante la contribución de sus miembros mejor preparados.

En la balanza que separa unas intenciones de otras, unas revestidas de bondad y otras de interés, parece que ganan la partida las primeras. A fecha de hoy, sin temor a equivocarnos, nos atrevemos a afirmar que no hay mejor lugar para ningún niño o niña, para cualquier joven, que la escuela. Acudir a la escuela, permanecer en ella, aprender lo que la escuela tiene que ofrecer ... esa parece ser, en cualquier país, la mejor garantía para que una persona salga adelante en la vida. Para facilitar su

inclusión en la sociedad. Para convertirse en una persona adulta capaz de participar activamente en la vida social, con autonomía, con criterio propio y capacidad de decisión. Lo tenían muy claro hace ya cincuenta años los Alumnos de la escuela de Barbiana (1998). Una experiencia escolar completa y exitosa es lo mejor que le puede suceder a alguien mientras está en edad escolar. Incluso en la época del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, la escuela sigue siendo el lugar de referencia, el eje en torno al cual pivota el resto de la experiencia educativa de las personas (Darling-Hammond, 2001). Esto se aprecia bien, sin duda, cuando alguien no completa su experiencia escolar o cuando esta experiencia resulta frustrante o fracasada. Tanto es así que, salvo rarísimas excepciones (Stern, 2013), incluso quienes tienen la capacidad de optar por no ir a la escuela (habitualmente grupos de población con mucho capital cultural y social, además de económico) reproducen en otros contextos prácticas de transmisión a semejanza de las escolares.

Sin embargo, el sistema escolar ha dado muestras de su incapacidad para educar bien a toda la población a medida que su pretensión universal se iba convirtiendo en realidad, y son bien conocidas críticas a una forma de educar que se da por fracasada e injusta en la medida en que no sigue cumpliendo una función de selección y está más centrada en la transmisión cultural que en el fomento de la ciudadanía (Illich, 1974; Holt, 1987). Parece inevitable que, en la medida en que hay etapas y niveles, en la medida en que evalúa, en la medida en que sanciona los aprendizajes, la escuela no consigue educar a toda la población.

Si ya se ponía así de relieve en el último tercio del siglo XX, las críticas se acentúan en el presente siglo, en el que además se le acusa de estar descontextualizada, de ser una institución de otra época, de haber entrado en decadencia (Dubet, 2010; Tarabini, 2017). También uno de los autores de este monográfico ha apuntado a la pérdida de sentido educativo de la escuela Corzo (2007), un problema que parece estar más agudizado en España que en otros países, si bien la necesidad de reconsiderar el funcionamiento de la escuela afecta al conjunto de países de nuestro entorno (Eurydice, 2014) así como también es una demanda que se plantea en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Torres, 2005). Hace falta una mejor escuela, hace falta más escuela, y sigue haciendo falta la escuela. Hay que ayudar a completar la escolarización obligatoria, hay que ayudar a finalizarla de forma exitosa, y hay que facilitar el retomar la formación y continuar el aprendizaje sistemático más allá de esta etapa. La escuela debe atraer y, al tiempo, debe evitar rechazar.

La etapa donde más se reflejan los problemas de la escuela obligatoria es la secundaria, el término del periodo obligatorio (Eurydice, 2016), y es aquí donde se plantea la temática que centra este monográfico. Aquí es donde nos encontramos ante varias disyuntivas: el carácter terminal o propedéutico de la institución en esta etapa (Gimeno, 2000); el carácter academicista o profesionalizador de las enseñanzas al finalizar este periodo (Cedefop, 2016); el papel del trabajo en la formación de la ciudadanía (Marhuenda, 2000); el carácter comprensivo del currículo o la flexibilidad de contenidos y también expectativas a fin de atender a la diversidad (García, 2015);

la exigencia de un aprendizaje uniformador o la conveniencia de una adquisición cultural que permita a cada cual su propio desarrollo (Trepát, 2006); incluso a la falta de preparación adecuada del profesorado (Escudero, 2017); todas ellas cuestiones que remiten al debate sobre la pertinencia de la segregación del alumnado.

2. Educando a la juventud desahuciada por la escuela.

Aquí es donde cabe plantearse si junto a la escuela hay dejar intervenir a otros actores que se hagan también cargo de la educación, a fin de contribuir a la universalización de la educación; o si la institución escolar debe conservar el monopolio de la producción y distribución del derecho a la educación. Como pone de manifiesto Hamburger (2003), la pregunta es retórica, ya que la insuficiencia de la escuela hace necesarias otras intervenciones educativas que, pese a no tener carácter universal, permiten dar respuestas concretas que mejoran la calidad de vida de la población atendida, que se encuentra ya en situación problemática o de riesgo, tanto en el presente como alentando también perspectivas de futuro que les abren otros posibles itinerarios distintos a los de fracaso. Y es que, como nos recuerda Navarrete (2011), no es tanto un problema de la juventud cuanto del sistema.

Y aquí es donde nos encontramos con una importante intervención por parte del Tercer Sector de Acción Social, mediante organizaciones de iniciativa social, muchas de las cuales empezaron a trabajar a finales de los años Ochenta del siglo pasado y que se han ido consolidando como referentes tanto por su modo de proceder como por sus resultados. Algunas de ellas se han organizado recientemente en la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad¹, que reclama el papel del sector privado sin ánimo de lucro en la garantía del derecho a la educación para corregir el fracaso generado por la educación formal allí donde esta parece haberse dado por vencida. Entre estas organizaciones, podemos referirnos a algunas como Jovent en Baleares, Norte Joven en Madrid, Peñasal en el País Vasco, Iniciatives Solidàries en Valencia, Fundación Don Bosco en Sevilla o Federico Ozanam en Zaragoza, así como Fundación Adsis en varias comunidades autónomas.

Algunas de ellas han realizado también una contribución teórica a partir de la reflexión sobre su propia experiencia. Es el caso de la ya extinta Asociación Semilla en Madrid (Lázaro, 2009), de la Fundación Tomillo (López-Aranguren, 2007), la Casa Escuela Santiago Uno en Salamanca (Garrote, 2011), la Escuela Xavó-Xaví (2001) en Barcelona, o la UFIL Puerta Bonita (2015) de nuevo en Madrid -y en esta ocasión una iniciativa dentro del sistema público de educación-, al igual que la Asociación Lakalle (Arquero, 2007). Somos conscientes de que dejamos muchas otras fuera de este listado, pero igualmente queremos reflejar aquí la profesionalidad de estos equipos educativos y su empeño por ofrecer una buena educación, integral y relevante, para lo cual se procuran una formación que los títulos oficiales de grado y máster no son todavía capaces de ofrecer con suficiente rigor.

¹ <http://www.e2oespana.org>

Todas ellas son iniciativas que podemos encontrar también en otros lugares, de entre los que querríamos destacar aquí dos en particular: la iniciativa *Homeboy Industries*², con sede en Los Ángeles, en los Estados Unidos de América, que lleva dos décadas vinculando formación y empleo con jóvenes desahuciados no sólo por el sistema educativo sino por la mayoría de la sociedad; y la *Rochester International Academy*³ por otra, en esta ocasión una iniciativa pública del Distrito Escolar de la ciudad de Rochester, en el Estado de Nueva York, y que tiene la peculiaridad de tratarse de una escuela segregada exclusivamente para menores y jóvenes refugiados que sólo pueden permanecer en ella dos cursos escolares para incorporarse a continuación al resto de centros escolares del distrito junto a su grupo de edad; y que está consiguiendo unos resultados muy positivos.

De nuevo en España, podemos hacernos eco de los trabajos de la Fundación Esplai que lleva ya una década promoviendo el debate sobre el papel del Tercer Sector de Acción Social en la provisión de servicios educativos para garantizar el derecho a la educación ineludiblemente vinculado al fomento de los valores de participación y el desarrollo del espíritu y las competencias ciudadanas que son cada vez más necesarias (Arnanz, Barba y Sánchez, 2017; Arnanz y Barba, 2015; Peña-López, Zubero, Giménez y Arnanz, 2013; Subirats, 2010; Giménez, 2008; Grupo de trabajo educación y ciudadanía, 2007). No es una realidad nueva, ni ajena a la educación, al tiempo que ha demostrado la capacidad de educar de profesionales y centros fuera del sistema educativo (Martínez, 1998).

3. Teorizando sobre la educación en el contexto de las transiciones.

Diversas disciplinas han tratado de dar explicación a este problema y la investigación ha podido aportar ya algunas certezas sobre qué funciona y qué no en materia de prevención y corrección del abandono y fracaso al término de la educación obligatoria⁴. Destacan la sociología y la economía, que apuntan a que absentismo, abandono y fracaso suelen ser un reflejo de desigualdades sociales (Calero, 2006; Carabaña, 2013; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Soler, 2015). No podemos dejar de mencionar los monográficos que la Revista de Educación (VV.AA., 2006; VV.AA., 2010a; VV.AA., 2010b) o el de esta misma revista (VV.AA., 2009) en los que se recogen análisis tanto desde la sociología como desde la economía y la psicología.

Es necesario también referirnos a otras publicaciones, quizá menos conocidas, estudios realizados por organizaciones que trabajan con jóvenes que han abandonado el sistema o que están tratando de reengancharse (Fundación Adsis, 2015); por el profesorado que trabaja en educación secundaria (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012); o bien el amplio trabajo que pone el acento en los agentes implicados en la

² <https://www.homeboyindustries.org>

³ <https://www.rcsdk12.org/ria>

⁴ De todo esto se da cuenta en un artículo de divulgación publicado en noviembre de 2016 por Fernando Marhuenda, en http://www.eldiario.es/cv/arguments/Educacion-haciendo-escolar-Comunitat-Valenciana_6_576452357.html

intervención ante situaciones de riesgo realizado por Manzanares (2011) y contextualizado en Castilla la Mancha.

A estas revisiones, este monográfico suma sus tres primeros artículos, que suponen una contribución teórica que, a nuestro juicio, resulta significativa y aporta nuevas perspectivas para aproximarnos al objeto de estudio. También el último artículo del monográfico es una elaboración teórica relevante, que aporta además claves para una práctica alternativa, y que toma como referencia el trabajo empírico más reciente que su autora viene realizando en entidades del Tercer Sector de Acción Social. Los cinco artículos restantes presentan trabajos de investigación recientes, así como algunas reflexiones y sugerencias vinculadas tanto a la revisión de la literatura como a las mismas investigaciones.

El artículo de María Teresa González abre el monográfico. Este texto es un muy buen ensayo, realiza una revisión tanto de literatura extranjera como de la investigación nacional más reciente sobre la problemática de la desafección y el abandono escolar de adolescentes y jóvenes. En España hay un elevado número de jóvenes que se descuelgan de su educación formal, alejándose progresivamente de la experiencia educativa que les ofrece el centro escolar, y que acaban abandonando antes de finalizar su educación secundaria. Las opciones de segunda oportunidad que se desarrollan en la mayoría de los casos fuera del marco escolar tradicional ocupan un importante lugar como vía para re-enganchar al alumnado y para que entre de nuevo en contacto con el mundo de la educación y formación.

En el artículo se señalan determinadas prácticas de aula y ciertos entornos de aprendizaje que son esenciales para que las medidas de reenganche, de segunda oportunidad, constituyan una vía real de reincorporación a la educación formal o la formación para la transición al mundo del trabajo. Se ponen de relieve y analizan medidas como poner el acento en las relaciones del alumnado con el profesorado y con el resto de compañeros, la adopción de un currículum más flexible y que esté conectado con las experiencias y necesidades de los jóvenes, o una práctica pedagógica que fomente las actividades grupales, entre otras, son medidas aquí recogidas y cuya contribución a fomentar el interés de los estudiantes por su formación se pone de manifiesto.

El siguiente artículo bien podría considerarse como un homenaje en esta revista al cincuentenario de la publicación de 'Carta a una maestra', que se celebra en 2017. José Luis Corzo nos propone una revisión tanto de la obra en su contexto como de las claves de la pedagogía milanesa, en un artículo heterodoxo en su planteamiento, pero que resulta especialmente oportuno para la temática de este número, rescatando las ideas fundamentales de una obra ya clásica y puntal en los estudios sobre el sentido de la escolaridad obligatoria. Lo hace, además, recordando que una de las injusticias más crueles a la vez que más reiteradas es la de pensar y creer que quien aprueba es una persona bien educada; cuestionando así la idoneidad de la formación que proporciona el sistema escolar.

Corzo se expresa con un conocimiento exhaustivo y profundo de la obra que comenta, y aporta información difícil de encontrar y para la que proporciona un tratamiento exhaustivo de las fuentes, sean académicas o no. Su texto tiene cierto carácter de 'historia oral' en su redacción, que responde estupendamente al espíritu de la obra de Milani y de su pedagogía, de cuyos rasgos da buena cuenta. No en vano, su autor es el mejor referente de la pedagogía milaniana en nuestro país.

El artículo finaliza con una reflexión acerca de las posibles aportaciones o repercusiones que un texto como 'Carta a una maestra' tiene en la actualidad para el sistema educativo español en el periodo de la Educación Secundaria Obligatoria, centrándose especialmente en el elevado y persistente fracaso escolar y teniendo muy presente el deterioro de una escuela que, aunque nacida para la igualdad, a duras penas consigue no convertirse en un filtro selectivo del alumnado.

El tercer artículo está escrito en un contexto aparentemente bien distinto al español: La Alemania post-crisis, la 'locomotora europea' en lo que al sistema productivo se refiere, y cuyo sistema de formación dual tan alabado es como fórmula capaz de hacer frente al fracaso y abandono. Oliver Dick, con una trayectoria de investigación aplicada y empírica de más de 20 años en un instituto de investigación socio pedagógica, cuestiona las bondades del sistema alemán y apunta a las dificultades que encuentra la juventud para acceder al mercado de trabajo incluso en una situación en la que éste oferta plazas de formación que quedan sin cubrir año tras año.

A partir de su trayectoria de investigación, del conocimiento de los programas y prácticas de formación e intermediación laboral al amparo de las políticas activas de empleo en Alemania, así como tomando de referencia su tesis doctoral (como también hacen otros artículos en este número), Dick justifica teóricamente el papel que le corresponde a la educación social en los sistemas de transición si quiere desempeñar un papel educativo, algo que las políticas activas de empleo tienden a ignorar o relegar a un segundo plano. A lo largo del texto, no se soslaya la tensión que provoca en la intervención educativa el doble mandato que la sociedad otorga a la Educación Social, de promoción y emancipación personal pero también de control social.

Desde este análisis, posicionado en una perspectiva netamente socioeducativa y valiéndose de ejemplos de la práctica de la intermediación laboral en Alemania, el autor enumera y argumenta los principios de intervención que dan sentido a una acción pedagógica adecuada para facilitar las transiciones de jóvenes en trayectorias erráticas, para los que el sistema alemán no ofrece respuestas plausibles. Todo ello en un contexto de bajas tasas de desempleo en el que, no obstante, siguen quedando jóvenes cuya trayectoria escolar les dificulta e incluso impide acceder al mercado de trabajo.

El artículo es un ensayo con una fuerte argumentación antropológica y que bebe de las fuentes de la Educación Social, y parte de su valor y originalidad está en situar esas reflexiones en el contexto de las transiciones escuela/trabajo.

4. Investigando las transiciones desde una perspectiva pedagógica: Estudios recientes en España.

Miriam Abiétar y Almudena Navas presentan un artículo que tiene su origen en la tesis doctoral de la primera. Al igual que hicieran los alumnos de la escuela de Barbiana, se preguntan en su texto si la escuela obligatoria no habría de ofrecer un aprobado universal, ya que se ha mostrado incapaz de ofrecer una educación plena de sentido para el conjunto de la población, incumpliendo así su cometido, el encargo que recibe de la sociedad.

Es por ello que se discute el sentido de la escolaridad obligatoria, incluso si puede considerarse ésta como una etapa con sentido propio, como debiera ser, o si ha sucumbido a las exigencias de las distintas modalidades de la educación postobligatoria.

El artículo presenta y discute los resultados obtenidos en una investigación sobre Formación Profesional Básica y Programas Formativos de Cualificación Básica en centros de la ciudad de Valencia que impartían este nivel en su primer año de implantación en el marco de la actual ley educativa. En dicha investigación se pretendía analizar los procesos de incorporación del alumnado al nivel de FP de Base como un dispositivo de diversificación curricular dirigido al alumnado en riesgo de no titular -y, por tanto, en peligro de iniciar una carrera profesional vulnerable-, haciendo también mención a las identidades pedagógicas que se producen en esos contextos educativos específicos.

Las autoras abogan por una escuela obligatoria que tenga una finalidad en sí misma, y en la que se posibiliten prácticas pedagógicas que faciliten la vida en común, alejando la idea de que la educación prepara exclusivamente para la consecución de un empleo, del mismo modo que propone Dick. Desde esa perspectiva, señalan que uno de los problemas actuales en la transmisión del conocimiento escolar es que relega el conocimiento relacionado con la vida y se centra en la preparación para el ejercicio profesional, que no laboral.

Por su parte, Carme Pinya, María Isabel Pomar y Francesca Salvà-Mut analizan las condiciones para la perseverancia y el éxito educativo en la educación secundaria profesional: Formación Profesional Básica, así como también los Ciclos Formativos de Grado Medio; todo ello desde la perspectiva de los centros educativos.

Con el propósito de reconocer y analizar las prácticas que se han mostrado exitosas, el texto reseña el estudio de caso de dos centros educativos de Baleares. Los resultados muestran un elevado grado de consenso entre alumnado y profesorado -a quienes se ha dado voz- en cuanto a que los elementos clave en la prevención del abandono en la educación secundaria profesional y en la retención del alumnado en riesgo son los siguientes: la relación que se establece con el profesorado, la confianza en las posibilidades de crecimiento del alumnado, la exigencia y la demanda de esfuerzo hacia el alumnado, la vinculación con el mundo laboral y la dinámica activa de las clases, alejadas de la monotonía y de los intereses del alumnado. También

coinciden en apuntar varios elementos organizativos facilitadores de los mismos: un número reducido de profesores/as en cada grupo, un número pequeño de alumnos y alumnas en clase, un tamaño de centro pequeño donde las personas se conocen entre sí y cada cual puede sentirse acogido, así como también una buena coordinación entre el profesorado.

A continuación, Juan García Rubio presenta su artículo, elaborado también a partir de su trabajo de tesis doctoral. Analiza la situación del alumnado español durante el transcurso y a la finalización de su etapa de escolarización básica y obligatoria, distinguiendo distintas zonas y subzonas de inclusión y exclusión en las que se ubican en su relación con el aprendizaje, así como también en función del distinto grado en que se satisface el derecho a la educación.

De entre todas las zonas y subzonas señaladas, el autor profundiza especialmente en dos de ellas: en la que denomina de inclusión oculta y en la que nombra como de exclusión oculta. En la primera de ellas, y utilizando principalmente los últimos datos publicados del Informe PISA de 2015 revela cómo en el sistema educativo español se encuentra alumnado que, pese a adquirir unos aprendizajes básicos durante su etapa de escolarización obligatoria, no obtiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En el polo opuesto está la segunda de las zonas mencionadas, para cuya ilustración utiliza los resultados de su reciente investigación sobre el currículum prescrito de los programas extraordinarios de atención a la diversidad en la ESO, constatando que se produce la situación inversa: el alumnado consigue el título de graduado sin lograr unos conocimientos fundamentales, y por lo tanto acaba en una exclusión educativa encubierta, siendo privado del disfrute pleno del derecho a la educación. Este es, sin duda, un tema recurrente a lo largo del monográfico.

Para el autor, garantizar el derecho a la educación de una manera efectiva para “todos”, sin excepciones, debe ser la finalidad principal de la escuela obligatoria y básica, sin poner, en ningún caso, el foco de una manera miope en el alumnado como culpable de su propia exclusión, sino en la necesidad de implantar profundas transformaciones en el sistema educativo español. En el artículo se apuesta por ofrecer en la escuela un currículum suficientemente valioso y atractivo para todo el alumnado, siendo conscientes de que el propósito de esta etapa de escolarización es el de formar ciudadanos, proporcionando al alumnado los utensilios suficientes para poder vivir una vida plena, alejada de cualquier tipo de exclusión social.

En el siguiente artículo, Vicent Horcas y Elena Giménez analizan los discursos de los y las jóvenes en la toma de decisiones sobre sus itinerarios formativos y las transiciones escolares y entre escuela y trabajo.

A partir de las entrevistas a jóvenes en dos proyectos de investigación, uno en itinerarios considerados como de “fracaso escolar y abandono prematuro” -educación obligatoria-, y otro en itinerarios considerados de “éxito” -hacia la educación superior-; los autores tratan de poner de relieve los factores que influyen y dan sentido a las decisiones que toma el alumnado ante sus diferentes opciones. Aunque el profesorado

puede ejercer una gran influencia en estas decisiones, su papel en la elección de los itinerarios formativos seguidos no es decisivo, sino que se combina con otros elementos contextuales y/o estructurales como la clase social, el capital cultural, el rendimiento educativo, el barrio y la familia.

Finalizamos esta revisión de investigación reciente con el artículo elaborado por José Ignacio Cruz, Sandra García de Fez y Roser Grau. Este texto supone una aportación muy novedosa y de gran originalidad por la forma de abordar la temática del absentismo -precedente habitual del abandono escolar temprano-: su investigación utiliza como fuente los expedientes de Diligencias de Investigación Penal abiertos por la Fiscalía de Valencia por reiterado absentismo escolar. Entre los casos documentados y analizados, dos terceras partes corresponden a estudiantes entre 12 y 16 años, con itinerarios muy marcados de absentismo crónico. Esa documentación, que recoge informes periciales de los distintos agentes que intervienen a lo largo del proceso, tanto dentro como fuera del sistema educativo, ha sido identificada y analizada exhaustivamente, con la finalidad de establecer las principales características detrás de las conductas absentistas de estos jóvenes.

Sus conclusiones apuntan a la enorme relevancia del absentismo en las actuaciones del sistema judicial de protección del menor, ya que casi dos terceras partes del total de los expedientes penales se abrieron por esa causa. Asimismo, constatan que la judicialización de este problema solo puede llevar a un castigo penal a los progenitores, con escasa incidencia positiva para los menores. Por ello creen necesario la implementación de más y mejores intervenciones socioeducativas tempranas con los chicos y chicas que no cumplen con la escolarización obligatoria.

5. ¿No hay salida? Segundas oportunidades que sí educan.

No es nuestra intención recoger ni presentar trabajos que critiquen al sistema escolar, sino contemplar las posibilidades de realizar una intervención que resulte auténticamente educativa, que sea fructífera para la juventud en su conjunto, que dé opciones abiertas y permita a cada cual tener una palabra sobre su propio futuro, en lugar de acomodarse al lugar que la sociedad parece predestinarnos.

En este sentido, nos parece muy oportuno cerrar el monográfico con un artículo que es a la vez una elaboración teórica que tiene como fundamento un trabajo empírico sobre organizaciones educativas no escolares, sin ánimo de lucro, fruto de la iniciativa social, con carácter no gubernamental pero con una clara vocación educativa a la vez que de servicio público, de contribuir al desarrollo personal y cívico, a garantizar una educación de calidad, para jóvenes que ya se han descolgado del sistema escolar sin haber culminado con éxito su educación obligatoria.

Claudia Jacinto realiza su aportación desde su trabajo más reciente a la vez que retomando mucho de su saber acumulado en una vida entregada a la investigación sobre programas de transición en América Latina. En este caso, las experiencias que analiza están ubicadas en Argentina. Su análisis tiene por finalidad discutir la forma

en que estos programas contribuyen a la justicia social, apuntando especialmente sus dimensiones redistributiva y afectiva.

El texto es un estudio empírico, a partir de seis estudios de caso, todos ellos de intervención con jóvenes que han abandonado el sistema educativo y que están recibiendo atención educativa en entidades del tercer sector de acción social. La autora presenta cada uno de los casos y sobre ellos propone la discusión de distintas nociones claramente relacionadas con el tema del monográfico: la empleabilidad, el acompañamiento y el reconocimiento personal, todo ello desde la perspectiva de la justicia social.

La incidencia en la justicia redistributiva se refleja en los vínculos que las organizaciones de la sociedad civil establecen con el Estado -transfiriendo metodologías desarrolladas-, con el empresariado -creando puentes entre los jóvenes y los empleos de calidad- y con otros actores de distinta procedencia -atendiendo integralmente a las personas-. Respecto de la dimensión afectiva de la justicia social, las organizaciones del Tercer Sector estudiadas desarrollan estrategias de acompañamiento individualizado, centradas en las relaciones personalizadas y en el impulso a las competencias socio-emocionales que brindan recursos personales -e incluso en algunos casos colectivos-, fortaleciendo a las y los jóvenes en sus transiciones hacia el trabajo. El texto de Jacinto coincide, desde el trabajo empírico, con propuestas como las realizadas por Van Manen (1998) así como, entre nosotros, por Torralba (2002). Acompañamiento, seguimiento, orientación ... parecen haber reemplazado del vocabulario educativo a las tutorías, capaces de estar al tanto del historial educativo de una persona, una noción que también ha sido reemplazada por las de trayectoria e itinerario.

En definitiva, hay propuestas alternativas nos proponen educar de una forma que resulta compleja de asumir por la institución escolar, pero que no se puede soslayar hoy en día. La Unión Europea ha marcado como objetivo de España para el año 2020 la reducción de su tasa de abandono de la educación y la formación hasta el 15%. La pregunta que nos hacemos es qué será de ese 15, semejante a la que se formulaba Marchesi (2004) hace ya tiempo. Cuando la enseñanza es un reto para quien aprende, ese reto ha de ser atractivo a la vez que se ha de poder acometer y superar. Las medidas de atención a la diversidad tienen que funcionar en el momento presente al tiempo que permitir la reincorporación a las vías no segregadas en un futuro próximo. La atención a la diversidad no puede ser una sustracción de parte relevante de la cultura que transmite la escuela. La aspiración a la educación se basa siempre sobre un afán de superación, no una renuncia ni una rebaja de expectativas. Esto ha de ser así tanto para la juventud que participa en los programas de atención a la diversidad como para el profesorado que los imparte, los profesionales que los realizan fuera del contexto escolar, otros profesionales que se van incorporando a los centros escolares (desde la psicopedagogía, la educación social o la educación de personas adultas), así como también para quienes diseñan las políticas y articulan los mecanismos que las hacen posibles.

El sistema escolar ofrece, junto a los centros tradicionales de secundaria, centros integrados, centros de referencia; también en torno al sistema educativo encontramos centros de educación de personas adultas (cuya titularidad habitualmente no corresponde a la administración educativa) o entidades del Tercer Sector cuya misión es prioritariamente educativa; así como al margen del sistema educativo, mediante la oferta tan amplia como dispersa y dispar de formación para el empleo. Todos ellos han de poder ofrecer hoy en día garantías de educación básica y de educación ciudadana, algo que no es posible sin un buen sistema de orientación, que todavía hoy en día es la estructura menos desarrollada, junto a la acreditación de competencias profesionales, de cuantas reconoce la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (Gobierno de España, 2002). Claro que, para poder articular una buena orientación, es imprescindible que haya una planificación sistemática de la oferta y del mercado de la formación, cuyas condiciones actuales impiden el desarrollo efectivo de la orientación.

En definitiva, este monográfico reconoce la diferencia entre derecho a la educación y obligación de educarse, entre las intervenciones internas al sistema escolar, preventivas en su mayor parte, y las externas al mismo, casi todas ellas con carácter correctivo o paliativo, pero sin renunciar a una aspiración inclusiva, sin renunciar a mantener el vínculo entre la educación recibida y las condiciones de justicia en que se vive. Consideramos importante no plantear estas cuestiones en términos de lo que se puede hacer dentro y fuera de la escuela, de las competencias que corresponden a cada cual, sino de lo que hay que hacer ‘mientras tanto’ - parafraseando también la revista homónima⁵-, con la juventud a la que la escuela no atiende debidamente, día a día, curso tras curso. Hay que fortalecer y mejorar la escuela, pero hay que dar cabida a otros actores, ya que el sistema educativo ha dejado de funcionar como ascensor social para una parte considerable de la población. Hay que combinar medidas preventivas, de intervención y de compensación.

En manos de las lectoras y lectores quedan las aportaciones de este monográfico⁶ al esclarecimiento y mejora de las dificultades en la educación de los y las jóvenes en la parte final de la escolaridad obligatoria, en la idea de contribuir a integrar de una manera plena y satisfactoria a la totalidad de ellos en el sistema educativo. Queda mucho camino por recorrer hasta que problemas como el absentismo escolar, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano queden tanto en el contexto nacional como internacional fuera de las principales preocupaciones de los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

Alumnos de la escuela de Barbiana (1998): Carta a una maestra. Madrid: PPC.

⁵ <http://www.mientrastanto.org>

⁶ Agradecemos a la Dirección de la Revista esta oportunidad, así como a la Secretaria de Redacción por su ayuda en el transcurso del proceso editorial.

- Arnanz, E. y Barba, C. (2015): Ciudadanía y calidad democrática: recuperar la dignidad de la política. Barcelona: Fundación Esplai.
- Arnanz, E.; Barba, C. y Sánchez, J. (2017): Por una nueva ciudadanía: incidencia política y tercer sector, confluencias para el cambio educativo. Barcelona: Fundación Esplai.
- Arquero, M. (2007): Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. Madrid: Popular.
- Calero, J. (2006): Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Madrid: Fundación Alternativas.
- Carabaña, J. (2013): El efecto de la LOGSE sobre el abandono escolar temprano. En Praxis sociológica, 13, 15-44.
- Cedefop (2016): Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Luxembourg: Publications Office.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012): Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las autonomías. Recuperado el 1 de diciembre de 2017 de <http://www.colectivolorenzolzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarCollorLuzuriagaJun2012.pdf>
- Corzo, J.L. (2007): Educar es otra cosa. Manual alternativo. Madrid: Popular.
- Darling-Hammond, L. (2001): El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2010): Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Escuela Xavó-Xaví (2001): El adolescente marginal. Barcelona: Rosa Sensat.
- Escudero, J.M. (2017): La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21, 3, 1-20.
- Eurydice (2014): Tackling early leaving from education and training in Europe. Luxembourg: European Commission.
- Eurydice (2016): Compulsory education in Europe 2016/2017. Luxembourg: European Commission.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010): Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fundación Adsis (2015): Desigualdad invisible. Madrid: Fundación Adsis.

- García, J. (2015): El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana. Valencia: Universitat de València.
- Garrote, J. (2011): Día a día de la Casa Escuela Santiago-Uno. Salamanca: Casa Escuela Santiago Uno.
- Giménez, C. (dir.)(2008). Educación, ciudadanía e inmigración. Madrid: Fundación Esplai.
- Gimeno, J. (2000): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Gobierno de España (2002): Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE núm. 147, de 20 de junio. Recuperada el 1 de diciembre de 2017 en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Grupo de trabajo educación y ciudadanía (2007): Educación y ciudadanía. Madrid: Fundación Esplai.
- Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holt, J. (1987): El fracaso de la escuela. Madrid: Alianza.
- Illich, I. (1974): La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral.
- Lázaro, E. (coord.)(2009). Acompañar, participar, crear. Una propuesta metodológica en educación social. Madrid: Semilla.
- López-Aranguren, L.M. (2007): ¿Por qué hacemos lo que hacemos? Madrid: Fundación Tomillo.
- Manzanares, A. (2011). Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono escolar temprano de la educación y la formación en la Comunidad de Castilla la Mancha. Estudio para la UAFSE. Recuperado el 1 de diciembre de 2017 de http://www.empleo.gob.es/uafse/es/novedades/pdf/ABANDONO/Informe_ESTUDIO_ABANDONO_TEMPRANO_CASTILLA_LA_MANCHA_x2x.pdf
- Marchesi, A. (2004): ¿Qué será de nosotros, los malos alumnos? Madrid: Alianza.
- Marhuenda, F. (2000): Trabajo y educación. Madrid: CCS.
- Martínez, I. (coord.)(1998): La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. València: Universitat de València.
- Navarrete, L. (coord.)(2011): Desmontando a ni-ni: un estereotipo juvenil en tiempos de crisis. Madrid: Injuve.

- Peña-López, I., Zubero, I., Giménez, C. y Aranz, E. (2013): Ciudadanía y ONG: el nuevo papel del Tercer Sector ante el cambio de época. Barcelona: Fundación Esplai.
- Pineau, P. (2005): ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo. En Pineau, P./Dussel, I./Carusso, M. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Soler, V. (2015): Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. València: Universitat de València.
- Subirats, J. (dir.)(2010): Ciudadanía e inclusión social: el Tercer Sector y las políticas públicas de acción social. Barcelona: Fundación Esplai.
- Stern, A. (2013): Yo nunca fui a la escuela. Valencia: Litera.
- Tarabini, A. (2017): L'escola no és per a tú: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Torralba, F. (2002): Pedagogía de la vulnerabilidad. Madrid: CCS.
- Torres R.M. (2005): Doce tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica. Madrid: Fe y Alegría.
- Trepat, C. (2006): Educar sin instruir. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- UFIL Puerta Bonita (2015): Y no fue un sueño ... 25 años caminando hacia la igualdad. Madrid: UFIL Puerta Bonita.
- Van Manen, M. (1998): El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.
- VV.AA. (2006): La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes. Revista de Educación, 341.
- VV.AA. (2009): Fracaso escolar y exclusión educativa. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, 3.
- VV.AA. (2010a): La transición a la vida activa. Revista de Educación, 351.
- VV.AA. (2010b): Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas. Revista de Educación, nº extraordinario.