
Talleres juveniles de inserción socio-laboral

Un punto común a los talleres juveniles es que permiten una interacción de los tres ámbitos naturales de aprendizaje (la calle, el aula y el propio taller) y proporcionan una educación compensatoria para la adaptación laboral.

**Por Paloma López de Ceballos *
e Inmaculada de Zayas ****

I. NECESIDAD Y CARENCIAS DE LA FORMACION PROFESIONAL JUVENIL

1. La situación europea

Por decisión del Consejo de Ministros, la Comisión de las comunidades Europeas puso en marcha en 1977 un programa de trabajo llamado «Transición de los jóvenes de la educación a la vida activa». Tenía como objetivo descubrir mecanismos de inserción social y laboral para los jóvenes europeos, en cooperación con los países miembros y a partir de sus respectivos programas escolares. A este proyecto siguió otro sobre «Políticas de formación en las Comunidades Europeas para los años 80». Las principales constataciones podrían resumirse como sigue:

En la situación de paro estructural (1) que viven los jóvenes, todos los países coinciden en señalar que la educación socio-profesional tiene una importancia fundamental entre los 12-14 años y los 16-18, edades en que la mayoría abandona la escuela. Dejan entonces un ambiente de estructuras rígidas y protectoras para lanzarse a la conquista del mundo exterior, un mundo que no tiene sitio para un porcentaje considerable de ellos,

* Doctora en Sociología.

** Trabajadora Social y Licenciada en Pedagogía.

(1) DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO, ASUNTOS SOCIALES Y RELACIONES INDUSTRIALES, *Employment in Europe*, Luxemburgo 1989, 176 P. (edición en francés e inglés).

7/10/88

Paloma López de Ceballos e Inmaculada de Zayas

especialmente para los que provienen de sectores marginales y no han alcanzado las cualificaciones requeridas.

Esta etapa se denomina de «transición», por serlo de un estado de dependencia a la independencia socio-económica que debería de caracterizar a la edad adulta. En este periodo los jóvenes tienen que tomar opciones que son prácticamente irreversibles en materia de educación y de formación profesional. La dura realidad es que la elección de una carrera o profesión se hace en demasiados casos al terminar la educación básica y/o al encontrarse en el mercado de trabajo, situaciones en las cuales los jóvenes necesitarían una orientación escolar y profesional que a veces no reciben o prefieren ignorar.

La vulnerabilidad de los jóvenes de las capas más desfavorecidas se hace patente durante esta etapa. La disciplina y estructuración que caracterizan al medio escolar producen una gran nivelación pero traen como consecuencia bolsas de absentismo escolar en los países en donde la escolaridad obligatoria no se exige estrictamente. Luego, cuando quieren buscar un empleo, los jóvenes sin cualificaciones adecuadas descubren hasta qué punto están limitadas sus posibilidades, pues hay una progresiva desaparición de aquellos trabajos que sólo requieren aptitudes manuales.

Precisamente, otra conclusión importante es que el futuro de la Comunidad Europea descansa en las industrias y servicios basados en el saber y generadores de un valor añadido, frente a competidores mundiales que no estén en condiciones de innovar, aunque produzcan más barato. Por ello la fuerza laboral activa europea debe adquirir durante este periodo de transición un amplio volumen de conocimientos y experiencias que les permitirán sostener el bienestar y progreso de la CEE y el suyo propio. La Comunidad recomienda conseguir de dos a tres cualificaciones profesionales, cada vez de más alto nivel (2).

La dificultad de alcanzar estas metas queda patente en las constataciones autocríticas de uno de los países «fuertes» de la Comunidad, Francia. Sólo un hijo de obreros de cada cinco termina el bachillerato, comparado con los dos tercios de los hijos de cuadros —y eso mientras que los contratos laborales se vuelven cada vez más precarios: los de tiempo parcial se han triplicado en los años 80 y el trabajo sumergido alcanza niveles impresionantes. Según «Partenaires», revista del Ministerio del Trabajo, el Empleo y la Formación Profesional de Francia (3), Bélgica (otro país «avan-

(2) DIRECCION GENERAL DE EMPLEO, ASUNTOS SOCIALES Y RELACIONES INDUSTRIALES Y EDUCACION, *Seminario de Análisis y Prospectiva*, Bruselas CEE 1989 (Edición francesa en cuadernos multicopiados).

(3) MINISTERIO DEL TRABAJO, EL EMPLEO Y LA FORMACION PROFESIONAL DE FRANCIA, *Partenaires* n.º 4. Mayo 1990. Las citas de este párrafo han sido tomadas de las páginas, 7, 13, 15 y 24.

Talleres juveniles de inserción socio-laboral

zado» de la Comunidad) obliga a sus empresarios desde abril de 1990 a comunicar diariamente las fichas de todos los trabajadores a destajo, para evitar que escapen anualmente a la Seguridad Social 30.000 millones de francos belgas (casi un billón de pesetas). Volviendo a Francia, el Ministro de Trabajo, Jean-Pierre Soisson, dice que «el gran retraso de Francia con respecto a los demás países europeos no es un retraso en el campo de los equipamientos ni de las inversiones financieras. Es un retraso en el campo de la formación profesional». André Laigenel, secretario de Estado de la misma, ha preparado un proyecto de ley para 1991 en la que se reconoce «un verdadero derecho individual a la cualificación» e intenta aportar a la formación profesional «calidad, individualización y evaluación». Se trata de investigar a los organismos de formación. De los 40 a 50.000 subvencionados, 10.000 como máximo imparten una verdadera formación profesional; el secretario de Estado llama al resto «mercaderes de sueños y de viento».

Además de asegurar la eficiencia de cada organismo, hay una necesidad evidente de promover la coordinación entre todos los agentes implicados. En un estudio ya clásico realizado para la OCDE, Coleman y Husen señalan que «Las operaciones de las distintas agencias y organizaciones tienden sectorialmente hacia el individuo, sin ningún contacto horizontal con otras instituciones responsables de otros aspectos del mismo individuo. Esto implica que una agencia puede crear efectos colaterales que son contradictorios con los objetivos de otra agencia» (4).

2. La situación española

La opinión de Coleman y Husen parece una descripción de lo que sucede demasiado a menudo en nuestro país. Y nos gustaría saber qué proporción de centros acreditados de formación profesional son «mercaderes de sueños y de viento». Eso sin contar que nosotros sí tenemos adicionalmente un retraso en el campo de los equipamientos e inversiones financieras y que el volumen exacto del trabajo sumergido está por contabilizar.

En espera de un estudio completo sobre el tema, anotamos algunos datos y comentarios, referidos principalmente a los jóvenes marginados.

En primer lugar, su número es muy alto. Según las Organizaciones Sindicales, existen más de 800.000 jóvenes que no han terminado la educación general básica o el primer grado de formación profesional (5).

(4) O.C.D.E., C.E.R.I., COLEMAN, James S. y HUSEN, Thorten, *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Ed. Narcea. Madrid 1989.

(5) U.G.T. y CC.OO., *Plataforma Sindical Prioritaria*. Madrid, 1989.

Paloma López de Ceballos e Inmaculada de Zayas

Además, la formación profesional resulta tan deficiente que, a pesar del paro existente, se han buscado mil obreros húngaros para las obras de las Olimpiadas de Barcelona (6). Igualmente, faltan yeseros, alicatadores y encofradores en Andalucía (para la Exposición Universal de Sevilla, por ejemplo), mientras que numerosos jóvenes reciben entre tanto el subsidio del Plan de Empleo Rural.

La explicación que a veces se da de que «no quieren trabajar» no es del todo exacta. Hay muchos jóvenes que quisieran hacerlo en oficios predominantemente manuales para los que son aptos, pero que no tienen la capacidad necesaria para los estudios teóricos que exige el plan vigente de formación profesional; o bien están bloqueados psicológicamente debido a causas múltiples. Entre los que han sufrido un fracaso escolar en E.G.B. o están marginados socialmente, muchos no inician la Formación Profesional reglada o fracasan en ella. En la especialidad mecánica de la Escuela de F.P. de Torrejón de Ardoz (Madrid), de los 500 jóvenes que comenzaron en 1984 terminaron el primer y segundo grado en 1989 sólo 7.

Antes de la reconversión/crisis actual, muchos de estos jóvenes hubiesen podido entrar a trabajar en hostelería, talleres y fábricas como pinches o aprendices. Con la práctica hubiesen ido aprendiendo un oficio. Actualmente este camino les está vedado, al exigirse cada vez más una preparación antes de encontrar un empleo. Al tener cerrados el camino del trabajo y de la Formación Profesional reglada, quedan en una situación muy peligrosa, dado el bombardeo incitando a consumir a cualquier precio y la escalada de drogodependencias y delincuencia juvenil.

La Educación Compensatoria había sido creada en 1983 precisamente para «corregir la desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinados grupos sociales y tras los que subyacen razones económico-sociales» (7) a través de actuaciones de reforzamiento y apoyo a los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, siete años después, la nueva reforma educativa contempla únicamente la posibilidad de una educación compensatoria que permita acceder a los alumnos al módulo 1 o de «garantía social» (8) y en cambio no prevé flexibilizar el sistema escolar. La LOGSE parece inferir que con la prolongación de la escolaridad se afrontan el fracaso escolar y el absentismo. Pero la prolongación cuantitativa no basta. Sin una adaptación cualitativa de profesores y programas a las necesidades del alumnado, los jóvenes tienden al fracaso y son rechazados social y laboralmente.

(6) LA VANGUARDIA. Barcelona 6 de febrero 1990.

(7) Preámbulo B.O.E. 11 de mayo de 1983.

(8) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid, 1988. Queremos subrayar que estos comentarios no constituyen una crítica al conjunto de la LOGSE, que aporta también aspectos muy positivos.

Talleres juveniles de inserción socio-laboral

Volviendo a la teoría de Coleman y Husen, la coordinación interministerial junto con la local-Autónomica-Central es un reto evidente ante la implantación del Mercado Unico europeo. Es urgente conseguir la articulación de la Formación Profesional impartida por el INEM (Ministerio de Trabajo), la Formación Profesional Reglada (Ministerio de Educación) y los distintos talleres de aprendizaje públicos y privados. Se necesita tener para cada profesión un sistema de certificaciones único y preciso. Esto permitirá poder orientar individualmente al joven en los pasos que va dando (módulos de aprendizaje que va cubriendo) para llegar a conseguir una certificación profesional válida en la Europa del 93, permitiéndoles realmente su libre circulación en los países de la CEE. De no ser así, nos podemos encontrar con que los técnicos de los países con mejor formación profesional pueden venir a ejercer a España como fontaneros, electricistas o carpinteros y a los nuestros les sea difícil competir eficazmente hasta en su propio país.

A pesar de estos graves problemas, no queremos dejar la impresión de que todo es negativo. Existen muy variadas intervenciones que promueven vías de inserción socio-laboral para los jóvenes, realizadas por equipos motivados y competentes. Sólo necesitarían el respaldo de unas acciones coordinadas entre las distintas Administraciones e iniciativas sociales, con programas a medio plazo y subvenciones anuales prefijadas en cuanto a montos y fechas de cobro.

Entre las múltiples iniciativas elogiadas, citemos la que desarrolló el Ayuntamiento de Barcelona entre 1983 y 87 (9). Aunque no logró institucionalizar la coordinación, orientó el Plan de Formación e Inserción Profesional (10) y el Programa de Escuela-Taller (11) a través de los Planes de Empleo Juvenil subvencionados con fondos de la Generalitat de Cataluña y el Ministerio de Trabajo. Consiguieron algo muy positivo: aunar orientación, formación y empleo y ser mediadores ante las distintas instancias que se ocupan de la juventud.

En la segunda parte, trataremos de describir las características más comunes de los distintos talleres socio-laborales juveniles.

(9) JOVER, D.; MARQUEZ, F., *Formación, Inserción y Empleo Juvenil*. Ed. Popular. Madrid. 1988.

(10) MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Plan de Formación e Inserción Profesional*. Se inició con un acuerdo del Consejo de Ministros del 30 de abril de 1985 y se viene regulando anualmente.

(11) MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Escuelas Taller y Casas de Oficio*, O.M. del 29 de marzo de 1988 (B.O.E. 30-3-88). Se define el ámbito de actuación de este programa, sus características y su instrumentación.

II. TIPOS DE TALLERES

En el cuadro siguiente hemos clasificado a los talleres que intentan llenar las lagunas entre la formación escolar y la profesional propiamente dicha. Luego presentaremos cada opción. Un punto común entre ellos es que permiten una interacción de los tres ámbitos naturales de aprendizaje (la calle, el aula y el propio taller) y proporcionan una educación compensatoria para la adaptación laboral.

Hemos verificado esta clasificación con responsables españoles de talleres juveniles, que se han reconocido en ella y la han encontrado útil para definir mejor sus objetivos.

Añadamos que las seis modalidades son válidas y existen bajo diversas formas en toda Europa.

1. Talleres recreativos

A través de intervenciones socioeducativas y culturales, los niños y jóvenes descubren su dimensión social y personal, mejorando su auto-estima y su capacidad para expresar los propios sentimientos.

La formación se realiza favoreciendo un ocio creativo y aportando un acompañamiento individualizado que remedie las carencias del hogar y de la escuela para estos jóvenes.

Estos talleres tienen además un carácter preventivo de marginaciones (o de mayores marginaciones): fracaso escolar, socialización deficiente, carencias afectivas o sanitarias.

2. Aulas-Taller

Este tipo de formación convierte la iniciación a un oficio (aprendido en el Taller) en el núcleo generador para la recuperación de los aprendizajes instrumentales básicos. A partir del taller manual se seleccionan los contenidos curriculares de matemáticas, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, dibujo, etc., que se enseñan en el aula. Las actividades culturales y recreativas o las visitas a empresas vinculan a estos jóvenes de un modo constructivo con el tejido social de su entorno.

Existen Aulas-Taller dentro de las escuelas y fuera de ellas, gestionadas tanto por iniciativas sociales como municipales.

Las que existen dentro de las escuelas suponen un gran esfuerzo de

Talleres juveniles de inserción socio-laboral

TIPOS/CARACTERÍSTICAS	TALLER RECREATIVO	AULA-TALLER	TALLER OCUPACIONAL	TALLER PROFESIONAL	TALLER 1.º EMPLEO	TALLER PRODUCTIVO AUXILIADO
OBJETIVO PRINCIPAL:	Uso creativo del tiempo libre.	Recuperación escolar.	Laborterapia.	Cualificación profesional.	Llevar a término contrato laboral.	Formación a la iniciativa empresarial.
ORIENTACION PERSONAL DOMINANTE:	Auto-estima y expresión de sentimientos.	Social (más intereses profesional).	Auto-estima y movilización de capacidades.	Proyecto profesional.	Integración de teoría y práctica con disciplina laboral.	Experiencia laboral.
PRACTICA EN EL TALLER:	Experimentar capacidades y habilidades.	Centros de interés.	Manejo de útiles de trabajo.	Aprendizaje de un oficio.	Práctica de un oficio.	Producción.
ESTUDIO EN EL AULA:	Búsqueda de información.	Recuperación escolar.	Reforzar razonamiento y expresión.	Aprendizaje teórico básico.	Formación a la teoría de esa práctica.	Ampliación de cultura general básica y del oficio.
INSERCIÓN LOCAL (CALLE):	Animación cultural.	Animación psicossocial.	Animación socioterapéutica.	Animación sociolaboral.	Animación sociolaboral.	Animación socio-económica (12).
EDAD PARTICIPANTES:	12 años en adelante.	12-16 años.	14 en adelante.	16-25 años.	16-25 años.	17 en adelante.

(12) Los tipos de animación están sacados de P. López de Ceballos, «Tipologías de la animación sociocultural», *Revista Fomento Social* n.º 175, Madrid, septiembre 1989, pp. 293-303. La diferencia (aportada ahora) entre la animación sociolaboral y la animación socioeconómica es que esta última es más amplia en su inserción y relaciones con el entorno.

flexibilización del sistema escolar para su adaptación a las necesidades del alumnado. Los profesores a veces no reciben el apoyo suficiente para poder funcionar en la escuela con un modelo organizativo distinto. Cuando se da esta carencia, las Aulas-Taller aparecen como los «parientes pobres», lo cual influye negativamente en el alumnado.

3. Talleres Ocupacionales

En los Talleres Ocupacionales la actividad central consiste en ayudar al joven a descubrir sus capacidades y desarrollar sus habilidades manipulativas y sociales: destrezas en el manejo de los útiles de trabajo, trabajo en equipo, cuidado del aspecto personal, claridad de expresión, encauce de la agresividad, etc.

Esta laborterapia permite a los jóvenes participantes comprometerse paulatinamente en tareas concretas e iniciar posteriormente su formación profesional en relación con un proyecto de empleo.

En otros casos, el taller ocupacional constituye una instancia de recuperación de una profesión ya aprendida que les permite, unido a un proceso de rehabilitación, volver a entrar en el mercado laboral; tras el refuerzo, a veces, de una fase posterior en otro/s talleres productivos.

En ambos casos, cada joven se beneficia de un seguimiento personalizado, que puede estar apoyado por una psicoterapia realizada en otra institución, en coordinación con el taller.

La mayoría de los talleres ocupacionales son de iniciativa social, o privados. Suelen contar con el apoyo económico de algunas entidades públicas.

4. Talleres Profesionales

Estos talleres son instituciones donde los jóvenes alcanzan aprendizajes profesionales de forma programada, adaptada a las capacidades, aptitudes y ritmo de cada alumno. Los objetivos operativos conseguidos en los diferentes niveles de aprendizaje se evalúan de forma sistemática. Se trata de conseguir una formación básica en el oficio y lograr unas conductas laborales que les permitan incrementar su autonomía personal con vistas a su integración en un trabajo.

Los oficios que se enseñan están relacionados con el mercado laboral cercano, tanto actual como futuro, a través de las iniciativas locales de empleo.

Talleres juveniles de inserción socio-laboral

Los alumnos tienen una tutoría que les orienta en sus aprendizajes profesionales y vitales. Incluye estímulos a participar en la Educación Permanente de Adultos para la obtención del título de Graduado Escolar, así como en la vida cultural, deportiva y recreativa de la localidad.

En Bilbao y Pamplona hay una red de talleres profesionales gestionados por iniciativas sociales, pero apoyados por los Gobiernos Vasco y de Navarra.

5. Talleres de 1.º Empleo

En estos talleres se contrata laboralmente a los jóvenes. De esta forma se les introduce paulatinamente en la disciplina laboral, ayudándoles a llevar a término las relaciones contractuales y posibilitándoles una primera experiencia de trabajo. Las tareas son encargadas por organismos públicos o privados, realizadas bajo la supervisión de un monitor y remuneradas según su Convenio. Constituye una formación en alternancia, combinando las horas de taller con los módulos profesionales y socio-laborales; a veces incluyen también cursos de recuperación de matemáticas, lengua, etc. Se pretende que a lo largo del contrato el joven, que inicialmente produce pérdidas, vaya siendo más productivo y cubra su salario.

Dentro de este tipo de talleres el Instituto Nacional de Empleo puso en marcha dos modalidades en 1987: las Escuelas Taller y las Casas de Oficio. El objetivo de INEM era fomentar la recuperación del patrimonio en coordinación con los Ayuntamientos, a través de la enseñanza de oficios artesanos en decadencia y la realización de obras de utilidad colectiva. Ambas modalidades tienen una primera fase de seis meses de formación en el oficio, seguidos por un periodo para la realización de la obra, de seis meses de duración en el caso de las Casas de Oficio y de dos años y medio en las Escuelas Taller.

6. Taller Productivos Auxiliados

En estos talleres los jóvenes tienen una experiencia laboral protegida que les permite perfeccionar su formación profesional a partir de la práctica. También les ayudan a madurar personalmente. Ambos aspectos les permiten entrar luego de lleno en el mercado laboral, contratados por cuenta ajena, en auto-empleo o a través de la asociación misma.

Suelen ser la segunda fase de muchos talleres ocupacionales.

Un aspecto importante de los talleres productivos auxiliados consiste en desarrollar la iniciativa empresarial de los jóvenes y relacionarlos con

Paloma López de Ceballos e Inmaculada de Zayas

la economía local, gracias al asesoramiento de las Cámaras de Comercio entre otros.

III. UNA GUIA PARA LA EVALUACION

Las autoridades nacionales y Comunitarias están de acuerdo en la importancia capital de la evaluación: todas la exigen. En cambio, existe una opinión generalizada de que «los animadores de los proyectos se resisten a evaluarlos de verdad». Esto es cierto en la medida en que la evaluación aparece como un intento de control, una especie de examen como los que los implicados sufrieron de niños. Cuando se pone el acento en la mejora de los proyectos y en la difusión de los modelos exitosos de intervención, no solamente se vencen las resistencias sino que animadores, técnicos y participantes solicitan con ahinco aprender a evaluar (13).

Por ello nos han pedido la publicación del trabajo de un seminario de un día de duración organizado por Cáritas Española para los responsables de sus Talleres Profesionales, Talleres de 1.º Empleo (Casas de Oficio) y Talleres Productivos Auxiliados.

Presentamos este trabajo a continuación.

1. Elaboración de objetivos

En el caso de Cáritas Española, seis documentos con un total de 430 páginas (14) presentaban tantos «objetivos deseables» que era necesario

(13) LOPEZ DE CEBALLOS, P. «Proyectos de Acción Social». *Revista Fomento Social* n.º 177, Madrid enero-mayo 1990, pp. 39-53. Ver pp. 49-51.

- (14) • COMITE DE COORDINACION EUROPEO «Jeunes Chômeurs Defavorises». *Fiches descriptives des projets d'insertion sociale et professionnelle*, Bruselas, Equipo Promotor 1989. 45 p.
- GAVELA, Ana Jesús, *Una experiencia de Formación e inserción Ocupacional con jóvenes*, La acción social, Cuadernos de Formación n.º 9, Caritas Española. Madrid. Mayo 1989. 2.ª edición, 43 p.
 - JUSTICIA Y PAZ, *El autoempleo en la prevención y la reinserción social*, Madrid, Justicia y Paz 1988, 125 p.
 - PROEMPLEO, *Informe de las Casas de Oficios*, Madrid, Caritas Española, 1989, 72 p.
 - MINISTERIO TRABAJO SEGURIDAD SOCIAL, *Escuelas Taller y Casas Oficio*. I.N.E.M. Madrid 1988. 141 p.
 - MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, *Ficha de autoevaluación de las Escuelas Taller y Casas de Oficio*. I.N.E.M. (Edición Multicopiada). Madrid. 1989, 4 p.

Talleres juveniles de inserción socio-laboral

elaborar una lista de objetivos operativos (15). Se procedió a ello basándonos en tres criterios:

a) Puesto que Cáritas Española trabaja con una metodología participativa, el primer criterio fue el CONSENSO: la insistencia con la que promotores y coordinadores nacionales y locales anunciaban un objetivo.

b) La CONCRECIÓN de dichos objetivos. El «desarrollo armónico» resultó altamente consensuado. Sin embargo, conlleva tantos aspectos (desarrollo físico, sexual, emocional, intelectual, social...) que la traducción de cada uno de ellos a indicadores hubiese resultado demasiado amplia para ser manejada con facilidad en evaluaciones estandarizadas.

c) La tercera opción fue intentar una SINTESIS COHERENTE partiendo de esos objetivos consensuados y de mayor concreción.

La lista elaborada por nosotras fue presentada a promotores y coordinadores para que añadiesen/suprimiesen/cambiasen lo que juzgasen oportuno.

Quedaron seleccionados los siguientes:

A) PARA EL EQUIPO PROMOTOR

1. Realizar estudios de mercado.

- 1.1. Identificar las ofertas locales actuales.
- 1.2. Diseñar respuestas creativas.
- 1.3. Establecer costos de cada puesto de trabajo de los jóvenes.
- 1.4. Analizar las fuentes de financiación.
- 1.5. Desarrollar capacidades organizativas, administrativas y contables.

2. Elaborar plan de formación al empleo.

- 2.1. Estructurar la formación.
- 2.2. Conseguir un equipo interdisciplinario.
- 2.3. Utilizar las empresas, sindicatos y especialistas existentes.
- 2.4. Realizar un acompañamiento psico-pedagógico durante la formación (prevención, terapia y desarrollo personalizados).
- 2.5. Asegurar asesoría en la inserción laboral.
- 2.6. Priorizar las salidas colectivas.

3. Insertar el proyecto en el desarrollo local.

- 3.1. Analizar las redes de relaciones actuales y enriquecerlas.
- 3.2. Conseguir objetivos compartidos con otras instituciones.
- 3.3. Contribuir a la mejora del entorno.

(15) Aunque muy pocas instituciones de lucha contra la marginación tienen tantos estudios realizados como Cáritas Española, los objetivos suelen ser igual de amplios y dispersos.

Paloma López de Ceballos e Inmaculada de Zayas

B) PARA LOS PARTICIPANTES DE LOS TALLERES

1. *Desarrollar la formación personal.*
 - 1.1. Auto-estima.
 - 1.2. Disciplina y responsabilidad.
 - 1.3. Solidaridad y sociabilidad.
 - 1.4. Creatividad y gusto por el trabajo.
 - 1.5. Inserción en una red de relaciones «positiva».
2. *Mejorar la formación académica.*
 - 2.1. Nivelación.
 - 2.2. Matemáticas y lengua.
 - 2.3. Bagaje cultural para participar en el entorno.
3. *Asegurar la formación ocupacional.*
 - 3.1. Capacitación básica.
 - 3.2. Formación a un oficio.
 - 3.3. Perfeccionamiento.
 - 3.4. Cultura empresarial y gestión de proyectos.
4. *Apoyar las salidas laborales: empleos estables-contrataciones.*
 - 4.1. Trabajo por cuenta ajena.
 - 4.2. Incorporación en empresas existentes de economía social.
 - 4.3. Creación de empresas: PYMES/Cooperativas/Sales.
 - 4.4. Trabajo por cuenta propia.
 - 4.5. Re-integración en formación cualificada.

2. Elaboración de indicadores

Empezamos por una explicación teórica: entendemos por indicadores los datos que permiten verificar el logro de los objetivos. Los indicadores deben de ser medibles, significativos y alcanzables.

a) Tienen que ser observables y, si posible, medibles para que la evaluación sea posible. Algunos objetivos son fácilmente medibles. Por ejemplo, en la sección 4 de los participantes, se pueden contar los que encuentran trabajo en cada sector indicado y los que prosiguen una formación más cualificada. Sin embargo, otros muchos objetivos (como la auto-estima o la solidaridad) requieren una traducción concreta (a los resultados que se desean) para poder realizar una investigación evaluativa.

b) Los indicadores no «indican» sólo los resultados sino también la ideología de los evaluadores: su forma de concebir la formación, la responsabilidad o la creatividad. Por eso hay que seleccionar los más *importantes* en función de lo que se persiga exactamente al emplear los términos anteriores.



Talleres juveniles de inserción socio-laboral

c) Finalmente, los indicadores deben de ser *alcanzables*, aun cuando constituyen un reto. Tenemos que planificar el éxito, tanto para los proyectos como para cada participante. De ahí la clásica división en corto, medio y largo plazo. Por ejemplo, a corto plazo un promotor busca colaboradores; a medio plazo existe ya un equipo pluri-disciplinario, con personas especialistas en varias disciplinas y oficios; a largo plazo (¿cuándo?) el equipo se ha vuelto interdisciplinario, que es el objetivo que nos habíamos fijado.

Los objetivos operativos pueden ser comunes. Los indicadores para medirlos son mucho más específicos: el éxito de la nivelación académica perseguida o de la creatividad fomentada se traducen de muy distintas maneras, en función de las características individuales y grupales de los alumnos de los talleres. Por lo tanto, no se trataba de llegar a una lista única sino de buscar algunos indicadores útiles. Por ejemplo:

Indicadores de identificación de ofertas del mercado.

- Listado (realizado) de profesiones deficitarias.
- Listado (realizado) de sugerencias de nuevas fuentes de ocupación relacionadas con la región o zona.

Ind. de análisis de las fuentes de financiación.

- Listado de posibles fuentes de financiación:
 - Públicas autonómicas.
 - Públicas nacionales.
 - Públicas internacionales.
 - Empresas privadas.
 - Empresas de economía social: sindicatos, cooperativas, etc.
 - Público en general (por sectores).
- Listado de los intereses y requisitos de cada una de ellas.
- Visitas realizadas y resultados.

Indicadores de red de relaciones.

- Red de relaciones actual.
- Red de relaciones deseable y modos de llegar a ella.
- Transformaciones logradas.

Indicadores de consecución de objetivos compartidos con otras instituciones.

- Documentación sobre las instituciones del entorno.
- Entrevistas a las instituciones del entorno.
- Programas comunes realizados.
- Programas comunes proyectados.

3. El estudio de las variables

En una investigación evaluativa hay que considerar también las variables, es decir, los factores que hacen cambiar los resultados. Por ejemplo, el sexo es una variable muy importante: 57,1 por 100 de los chicos encuentran trabajo, comparado con 25 por 100 de las chicas (Ana Jesús Gavela, op. cit. p. 42). En este caso, habría que estudiar los apoyos adicionales que requieren las chicas, puesto que el sexo es una variable que no podemos alterar. En muchos otros casos se puede incidir directamente sobre las variables para acrecentar el éxito del proyecto; si el trabajo individual/en equipo pequeño/en grupo mayor incide sobre los resultados, se fomenta en consecuencia ese modo de trabajo.

El estudio de las variables requería tiempo adicional a la Jornada de Cáritas Española. Quedamos en que los equipos empezarían a investigar en la acción y retomaríamos el tema en otra reunión.

Este tipo de trabajo de evaluación aparece quizás un poco árido a primera vista. Sin embargo, está en el meollo de la acción que perseguimos y puede resultar apasionante. Lo vivimos en Huelva con un excelente equipo de directora/profesores de una Escuela Taller pública. Habían quedado impresionados por un *poster* en el que una clase de alumnos había expresado su situación. Representaba una montaña y cuando la pintaron, en mayo de 1990, se situaban en la cima, caracterizada por «seguridad». En el lado izquierdo de la ladera se veían partiendo de muy abajo, «muy mal», en 1989. Diciembre de 1991 (fecha de su salida de la Escuela), en el lado derecho de la montaña acababa en el mar, donde se ahogaban.

El objetivo inicial que se propusieron los profesores fue estudiar las causas de ese miedo; pero vimos que podía ser peligroso centrar largo tiempo a los alumnos en sus propios temores. Así es que lo tradujeron de manera positiva: lograr la auto-confianza de los alumnos. Para encontrar indicadores de auto-confianza quedamos en que los buscarían con los participantes de la Escuela Taller: nadie sabe mejor que los interesados lo que les anima y constituye para ellos un éxito o una solución.

Igual que en el caso de Cáritas Española, el trabajo no ha concluido. Sólo sabemos que alumnos y profesores han decidido consagrar varias horas semanales a esta IAP (investigación-acción participativa) (16).

Así, la evaluación misma puede tornarse en un instrumento de auto-estima y generar acciones y actitudes positivas —algo que los jóvenes marginados necesitan con más urgencia que nadie.

(16) LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma, *Un método para la investigación-acción participativa*, Madrid, Ed. Popular 1987, 127 p.