

Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social
Consuelo Vélaz de Medrano Ureta (UNED)

Seminario sobre “Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria”
Propuestas para el Debate
Ministerio de Educación y Ciencia
(Zaragoza, octubre de 2004)

Agradezco la invitación de la Secretaría General a participar en este primer Seminario para el Debate del Documento presentado por el M.E.C., en el que se encuentran representantes de todas las Comunidades Autónomas. Tanto por esta masiva presencia de las administraciones, como por el éxito en la organización general del Seminario, es justo agradecer el esfuerzo de sus coordinadores –Isabel Monguilot, Miguel Soler y Tomás Escudero- y de la propia Universidad de Zaragoza que nos acoge estos días.

En primer lugar quisiera avanzar una valoración muy general del documento “*Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate*” en torno al que somos convocados. Compartiendo con otros colegas la idea del acierto del título, y en algunos casos las críticas sobre la escasez de propuestas concretas para la atención a la diversidad, veo sin embargo en esto mismo también una virtud del documento. Permite que el debate sea más abierto, no una mera reacción en contra o a favor de su contenido, provocando el surgimiento y discusión de propuestas a partir de los éxitos y fracasos de anteriores medidas, y de lo que en cada Comunidad se va experimentando.

Introducción

Me propongo ajustar mi intervención a lo que los organizadores me han pedido: una reflexión sobre propuestas alternativas a las que hasta ahora había venido ofreciendo el sistema a aquellos alumnos y alumnas desaventajados que viven con rechazo la educación escolar, no han desarrollado aún las capacidades necesarias para aprender y socializarse satisfactoriamente, que por ello están en puertas del fracaso escolar al finalizar la escolarización obligatoria anticipadamente y/o sin titulación, y, como consecuencia de esto, se encuentran en grave riesgo de exclusión social por no poder seguir estudiando ni insertarse en el empleo en buenas condiciones

Además, soy consciente de que mi participación en este Seminario obedece en buena medida a combinar experiencia en los ámbitos formal y no formal de la educación y, en el caso de esta última, de la que es ofrecida por organizaciones y asociaciones educativas sin ánimo de lucro. Estas organizaciones vienen funcionando en nuestro país como “*sistema de drenaje*” del sistema escolar, esforzándose por recoger y dar respuesta educativa y formativa al alumnado que acaba de terminar la escolaridad sin titulación y a muchos adultos-jóvenes que pasaron por la misma experiencia de fracaso tiempo atrás. Muchos de los argumentos que justifican mis propuestas proceden efectivamente de las “*buenas prácticas educativas*” de estas organizaciones, y también de sus demandas al sistema educativo. Así que es justo agradecer al MEC que haya querido contar también con la visión del problema desde el sistema educativo no formal, papel que modestamente creo desempeñar en este foro.

Siendo ésta la última ponencia del Seminario¹, y habiéndose tratado ya distintas medidas de atención a la diversidad a lo largo de la escolaridad obligatoria (6-16) por parte de colegas de probada experiencia y prestigio en este campo, me propongo centrar mi intervención en las medidas destinadas a esa parte del alumnado que se agrupa en el fenómeno que se ha dado en llamar “*estagnación del fracaso escolar*” (Casal et al, 1998) o fracción dura del mismo por haberse estancado en unas cifras muy altas (un promedio del 25% en España), concentrarse en un mismo perfil de la población escolar, mostrarse resistente a las medidas educativas disponibles, y que aumenta progresivamente su credencial como factor de exclusión social. Se trata de una situación que ha llevado a algunas Administraciones educativas a la infravaloración de la educación comprensiva y a lo que se denomina “*externalización*” de la respuesta al fracaso escolar desde el discurso de las “*escuelas de la segunda oportunidad*”². Buen ejemplo de ello son algunas políticas educativas adoptadas recientemente en nuestro país, que actualmente tratamos de reconducir.

Más allá de la pugna LOGSE-LOCE, pero desde el rendimiento de cuentas hacia el pasado, estamos en un momento excepcional para esforzarnos en dar una respuesta adecuada a las necesidades de decenas de miles de niños y jóvenes en desventaja sociocultural y económica, que no pueden salvar con las medidas disponibles hasta ahora las barreras de todo tipo que les plantea el sistema, y cuyos problemas para hacerlo exceden con mucho lo que denominamos con excesiva vaguedad “*dificultades de aprendizaje*”.

Es por eso que quiero iniciar mi argumentación recordando dos impactantes afirmaciones realizadas esta mañana por Manuel Zafra, Director del I.E.S. “Fernando de los Ríos” de Fuentevaqueros (Granada). Decía Manuel en su intervención:

“No es que tengamos que sacar a muchos niños y niñas del desfase curricular, es que tenemos que sacarlos del borde del abismo” *“El primer elemento de violencia escolar en mi Instituto era el currículo”*

Ciertamente, los problemas del alumnado que rechaza la escuela y que “*fracasa*” en ella, como se infiere de las palabras de Manuel, devienen de enfrentarse a barreras (el currículo entre ellas) y riesgos cuya superación demandaría una vida más fácil y feliz de la que tienen, una sociedad menos excluyente, unos estímulos afectivos e intelectuales más ricos de los que han recibido, y la presencia en su vida de unos “*educadores*” que confíen en lo que saben, quieren, pueden y deben aprender, que apuesten radical, imaginativa y verdaderamente por ellos y no se dejen derrotar por las dificultades. Pero también necesitan de la voluntad política de la Administración para diseñar medidas que reúnan “*todos los ingredientes*” que requiere la verdadera inclusión social de estos niños y jóvenes. Porque hay barreras vitales, sin duda, pero también las hay aún en la propia estructura del sistema educativo que, entre otras cosas, sigue obcecadamente reduciendo las medidas educativas a medidas escolares, a aquellas que sólo tienen lugar “*entre las*

¹ Las tres primeras ponencias versaron sobre “*La atención al alumnado inmigrante*” (Dr. Carlos Gómez), “*La atención a la diversidad en Primaria y Secundaria*” (Dr. Cesar Coll) y “*Medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad en 3º y 4º de ESO*” (Dr. José Gimeno).

² El referente del discurso de la “*segunda oportunidad*” lo encontramos en el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995).

paredes de los centros”, muchas veces desde principios democráticos impecables que compartimos, pero que es conveniente retomar desde otra mirada del problema: la de las soluciones creativas, integrales y eficaces.

Por todo lo dicho hasta aquí, centraré mi análisis en la franja de edad y las medidas cuyo análisis completaría el realizado por los demás ponentes en este Seminario sobre atención a la diversidad:

- Desde la perspectiva tan importante de la edad, abordaremos el riesgo de exclusión en niños y niñas entre los 15/16 y los 18 años.
- Desde la perspectiva de las medidas dirigidas hasta ahora a estos alumnos nos referiremos principalmente a alternativas que superen las limitaciones de los Programas de Garantía Social (LOGSE) y los Programas de Iniciación Profesional (PIP) establecidos por la LOCE.

Con el telón de fondo de los principios que nos convocan al Debate -calidad, equidad y corresponsabilidad educativa- y los objetivos para el 2010 de la Unión Europea en el horizonte, mi intervención se va a estructurar en torno a los siguientes ejes:

1.- ¿Quiénes son, cuántos son y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión?

2.- ¿Qué nos enseñan la investigación y la experiencia sobre el problema y sus soluciones?

2.1.- Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria.

a) Conclusiones de un Estudio y de un Seminario sobre las posibilidades y limitaciones de los Programas de Garantía Social.

b) La experiencia de las organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación, formación e inserción de jóvenes en riesgo.

2.2.- Sobre las competencias básicas para la inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo.

- Conclusiones de una investigación europea sobre empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en el Nivel 1 de cualificación profesional.

3.- Propuestas para el Debate:

3.1. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y promoción de la inclusión de niños y jóvenes en riesgo.

3.2. Innovación, experimentación y evaluación de medidas de atención a la diversidad.

3.3. Creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva.

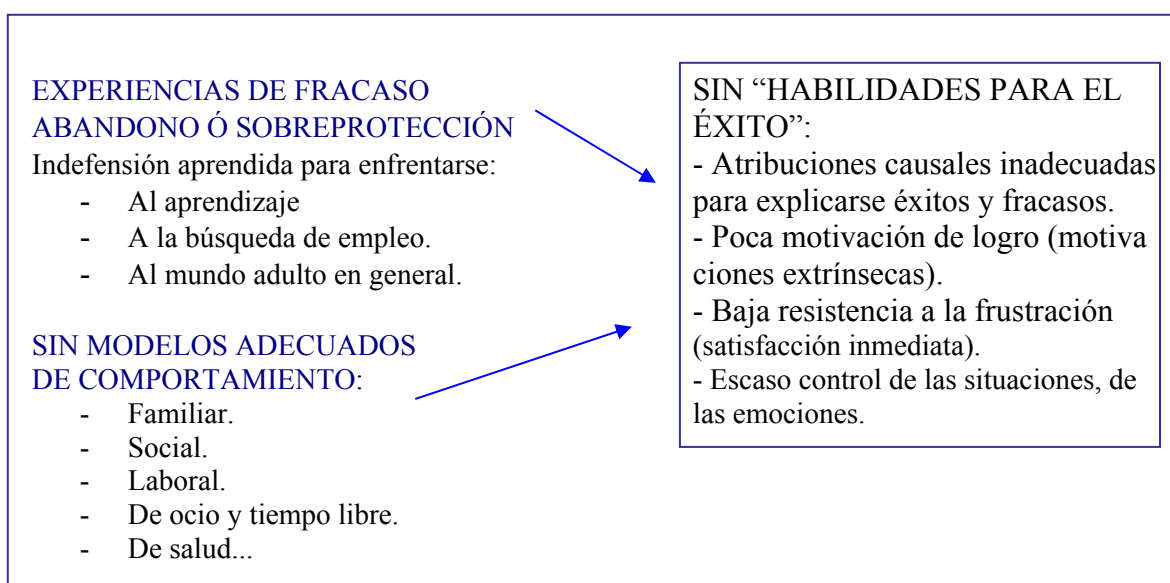
1.- ¿Quiénes son, cuántos son y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión?

Sin pretender ser exhaustivos en la caracterización de esta población, por otra parte muy heterogénea, mencionaré algunos rasgos de su situación sociocultural y de su perfil socio-emocional, tanto por su importancia para entender la cualidad de sus dificultades para el éxito social y educativo, como para estimar la naturaleza de las medidas

(curriculares y organizativas) que podrían resultar más adecuadas para dar una respuesta integral a sus necesidades educativas y formativas.

Se trata de niños y jóvenes procedentes de familias con niveles socioculturales bajos o muy bajos, situación a la que a veces se unen problemas adicionales severos de pobreza, fragilidad o ausencia de redes sociales de apoyo, culturas minoritarias excluidas y a veces autoexcluyentes, y desestructuración personal y familiar (derivada de una amplia variedad de situaciones, no todas por supuesto de la misma naturaleza y consecuencias: desempleo, inmigración, alcoholismo o toxicomanías, enfermedad mental, etc.). Descartando cualquier tipo de determinismo y simplificación, estas situaciones configuran en ocasiones un perfil cognitivo y socioemocional en muchos niños, jóvenes y adultos (Cuadro 1) que supone una verdadera barrera para el aprendizaje y la socialización.

Cuadro 1. *Perfil cognitivo y socioemocional de los jóvenes en riesgo de exclusión*



A las experiencias de fracaso, abandono o sobreprotección en la escuela y/o en la familia, se une la ausencia de modelos adecuados de comportamiento en el entorno familiar, social, escolar, laboral, de ocio y tiempo libre, etc., que les hubieran podido proporcionar habilidades para el éxito, “mapas” adecuados para moverse por el territorio social, con lo que su vulnerabilidad o probabilidad de exclusión es muy alta.

Siendo reales estas situaciones, no es menos cierto que se trata de niños y jóvenes con grandes y diversas capacidades, como demuestran cuando se les ofrecen oportunidades y atmósferas adecuadas de convivencia y aprendizaje.

Junto a sus necesidades y capacidades es preciso saber también **dónde están y cuántos son** estos niños y jóvenes en riesgo, conocer el tamaño y la geografía del problema. Aunque no disponemos de cifras exhaustivas al respecto, hay algunos indicadores que proporcionan una visión de conjunto apta para orientar y justificar nuestras propuestas.

- Aunque en Educación Infantil ya es posible apreciar posibles factores de riesgo, es **al final de la Educación Primaria** donde el propio MEC (2004) reconoce un **25% de alumnos** que no han desarrollado las capacidades necesarias para seguir aprendiendo con éxito (el mismo porcentaje que, como promedio, arrojan las cifras del fracaso escolar al final de la ESO en nuestro país).
- En **Educación Secundaria Obligatoria** los problemas empiezan a dar la cara con mayor contundencia, y en esta situación encontramos alumnos en grupos específicos de apoyo, aulas de compensación educativa, prediversificación curricular o equivalentes (en el centro, con escolarización combinada...), en centros especializados, etc. Y aunque **no disponemos de cifras estatales globales**, todos sabemos la enorme cantidad de alumnos a los que nos referimos, agrupados en las múltiples medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad con las que de manera legal o alega se van dotando nuestros centros.
- **Al final de los Programas de Diversificación Curricular.** Pese al éxito de estos Programas, un 25% del alumnado que los cursa no llega a terminarlos con titulación, lo que constituye un 2% de la población escolar española en el período que nos ocupa (MEC, 2003).
- **Cursando Programas de Garantía Social** (en cualquiera de sus modalidades), dirigidos a aquellos alumnos de 16 a 21 años que terminaron la ESO sin titulación (unos 48.000 alumnos en el curso 2002-2003) (MEC, 2003).
- **En situación de abandono educativo temprano y sin seguir ningún programa de educación o formación.** En la población española de 18 a 24 años, las estadísticas (MEC, 2003) estiman que se hallan en esta situación un 35,4% de hombres y un 22,3% de mujeres jóvenes.
- Según la Encuesta de Población Activa (EPA, 2003) **en España hay 5 millones de personas que, o sólo tienen un Certificado de Estudios Primarios, o no tienen titulación alguna.**

Las cifras anteriores dan una idea bastante clara de la necesidad imperiosa de arbitrar medidas eficaces de inclusión socioeducativa y laboral.

2.- ¿Qué nos enseñan la investigación y la experiencia sobre el problema y sus posibles soluciones?

Al lado de los argumentos de nivel superior que nos proporciona el principio de la justicia, del que derivan los de calidad con equidad y corresponsabilidad, es importante partir de información contrastada que nos permita tomar decisiones. Por eso me propongo apoyar también mis propuestas en lo que la investigación y la experiencia nos dicen acerca de las claves de la inclusión social, tanto desde la educación formal como no formal, es decir, lo que sabemos:

- Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria.
- Sobre las competencias básicas necesarias para la inserción sociolaboral, imprescindible para la inclusión de los jóvenes en riesgo.

2.1. El valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria

Junto a las imprescindibles medidas preventivas del fracaso escolar a lo largo de toda la escolaridad, la reforma debería acometer la sustitución de los Programas de Iniciación Profesional previstos en la LOCE (que cerraban en falso el problema de la titulación), rescatando valores de los Programas de Garantía Social y superando sus limitaciones.

Como justificaba al principio, me voy a centrar en aquello que sabemos hoy sobre los Programas de Garantía Social, una medida desarrollada por la LOGSE como modalidad educativa compensatoria y post-obligatoria (en las modalidades cursadas fuera de los centros) para jóvenes de 16 a 21 años “*que no alcancen los objetivos de la ESO... con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en la diversidad de enseñanzas reguladas en esta Ley*” (Art. 23.3 LOGSE). De acuerdo con esto, las vías de continuación a partir de los PGS serían el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio a través de una prueba regulada o la obtención del Graduado Escolar (más adelante del Título de ES para Adultos), mediante una prueba homologada libre.

Como es sabido, la Ley preveía 3 modalidades en los PGS: *Iniciación Profesional* (ofertados en los IES), *Formación y Empleo* (dirigidos a jóvenes con necesidad inmediata de incorporación al empleo y capacidad para ello, organizados por Ayuntamientos de acuerdo con empresas, con prácticas reguladas y remuneración) y *Talleres Profesionales* (para alumnos desescolarizados, con rechazo escolar y situación de riesgo, organizados desde entidades sin ánimo de lucro).

Para analizar estos programas quiero recordar las conclusiones de un Estudio sobre “*La valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria*” (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2002)³, y dar a conocer las de un Seminario interno convocado por la Asociación Cultural Norte Joven⁴ en 2001, sobre las “*Posibilidades y limitaciones de los Programas de Garantía Social en la modalidad de Talleres Profesionales*”. En cierta medida, el Estudio fue una consecuencia de las preocupantes conclusiones alcanzadas en este Seminario.

Ficha técnica: *Valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria. Los Programas de Garantía Social*” (Idea, 2002)

Fecha: marzo 2002

Muestra: 731 alumnos entre 16 y 22 años (de las 3 modalidades) y 38 centros (colegios, IES, entidades sin ánimo de lucro y entidades dependientes de Ayuntamientos).

Instrumento: cuestionario cerrado a los alumnos/as.

Representatividad: muestra sólo representativa en la C.A.M. aunque se hicieron aplicaciones de contraste en otras CC.AA.)

Recogeremos aquellos resultados del estudio que nos parecen más relevantes en relación con las propuestas que se presentarán al final de esta ponencia (Cuadros 2 al 5).

³ Publicados recientemente en Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid, Alianza.

⁴ Norte Joven es una asociación sin ánimo de lucro reconocida de utilidad pública, creada en 1985 con el objetivo de educar, formar e insertar sociolaboralmente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión y sensibilizar a la sociedad sobre el problema. Actualmente cuenta con 3 centros-taller en Madrid (Villa de Vallecas, Fuencarral y Alcobendas), y desde su creación ha formado e insertado laboralmente a más de 1400 jóvenes y adultos-jóvenes.

Cuadro 2. *Características sociológicas y educativas de los jóvenes que cursan PGS*

<ul style="list-style-type: none"> - 16 a 21 años. - Varones (72,5%) - Con muy bajos niveles socioculturales y económicos (71,8%) de los cuales, en las modalidades: <ul style="list-style-type: none"> - Formación y Empleo (91,1%) - Talleres Profesionales (87,5%) - Iniciación Profesional (64,7%) 	<p>Nivel de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo llegó a 4º de ESO el 10,9%, en su mayoría cursan PGS en IES. - El 37,8% no pasó de 3º de ESO. - El 33,5% no pasó de 2º de ESO. - El 18% no sabe en que curso dejó de estudiar. 	<p>Repeticiones de curso (con la LOGSE se podía hasta 3 veces):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repite 1 vez el 54,8%, la mayoría en ESO (41,6% frente a 12%). - Repite 2 veces el 33,3%. - Repite 3 veces el 2,8%. - No ha repetido nunca el 9,1%.
---	---	---

Como se aprecia en el Cuadro 2, la mayoría del alumnado que termina la ESO sin alcanzar los objetivos son varones y de nivel sociocultural muy bajo, siendo los de niveles más bajos quienes se concentran en las modalidades de PGS organizadas por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro. Además, sólo muy pocos han estado escolarizados hasta el final de la etapa (más del 89% no ha llegado a 4º curso), y parece que ni la repetición de curso ha sido una medida muy utilizada por el profesorado, ni tampoco ha sido muy eficaz para resolver el desfase curricular cuando se ha aplicado.

Cuadro 3. *Percepción del fracaso escolar por parte de los jóvenes*

<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interés (77%) - Aburrimiento en clase (63,4%) - El 68,7% reconoce que no le gusta estudiar, pero cree que tampoco se les ha motivado. - Malas relaciones con los profesores y falta de comprensión en el colegio (28,4%) - Sólo el 6% piensa que tiene menos capacidad que sus compañeros de Instituto. - Admiten que sus calificaciones escolares han sido justas.

A tenor de sus opiniones, estos jóvenes reconocen su parte de responsabilidad en el fracaso, aunque apuntan también responsabilidades en sus profesores (puesto que, además de no motivarles o no llevarse bien con ellos, no consideran que haya sido cuestión de capacidad).

Cuadro 4. *Opiniones sobre el título de E.S.O. y sobre las consecuencias de no tenerlo*

<ul style="list-style-type: none"> - El 77% está muy interesado en obtener el título de ESO (más los de mejor nivel sociocultural). - El 70% está muy preocupado por no tener el título. - El 57% se siente capaz de obtenerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 53,2% tiene bastante confianza en encontrar un empleo. - El 83,4% piensa que si tuviera el título tendría más posibilidades de encontrar trabajo (por eso al 77,7% le interesa obtenerlo)
--	---

La importancia de estos datos dejan fuera de duda la necesidad de arbitrar medidas que posibiliten el acceso al título y la creación de una nueva certificación válida que garantice un “pasaporte” digno al empleo.

Cuadro 5. *Valoración de los Programas de Garantía Social*

- Más del 70% está satisfecho o muy satisfecho con los compañeros, las perspectivas futuras, los contenidos, los métodos de enseñanza y con los profesores.
- Lo que más valoran son las prácticas en empresas (82,4%).
- Los alumnos más satisfechos (cerca del 80%) son con diferencia de las modalidades de Formación y Empleo (Ayuntamientos/empresas), y Talleres Profesionales (AA sin ánimo de lucro).
 - o Especialmente con sus profesores, métodos de enseñanza, organización y perspectivas futuras.
 - o Esta valoración se hace desde centros con condiciones económicas e instalaciones mucho más precarias que las de colegios e institutos.

La alta valoración de los PGS por parte de estos jóvenes confirma la necesidad de mantener muchas de sus medidas y de conservar (e incluso, aumentar y enlazar) la variedad de modalidades y la tipología de centros de oferta.

Conclusiones para futuras medidas de atención a la diversidad

- Si más del 50% de los alumnos de la muestra sólo ha repetido una vez, no parece ser una medida muy utilizada ni muy útil (quizá por cómo se utiliza y porque debía hacerse forzosamente al final del ciclo), por lo que debe revisarse a fondo tanto su utilización, como su frecuencia, y la búsqueda de otras medidas alternativas o complementarias más eficaces.
- Dado que los PGS mejor valorados son los que se cursan fuera de los centros de Secundaria (y dado que el 77% de los ex-alumnos sigue muy interesado en el título de ESO), pensamos que:
 - o *La ESO debe incorporar muchas características de estos programas externos*: otra atmósfera, más conexión con la realidad, más práctica, organización más flexible y, para los alumnos/as con dificultades: grupos más reducidos, pocos profesores por grupo, menos materias organizadas por competencias básicas, más tutoría y contacto más estrecho y personal con los profesores, medidas de apoyo integrales y comunitarias.
 - o Hay que posibilitar *vías múltiples y flexibles para obtener el título de ESO en cualquier momento*, aunque sin devaluarlo.
 - o Es imprescindible *crear certificaciones válidas para la inserción laboral y no estigmatizantes*, para revalorizar aquellos programas destinados a alumnos que no puedan o no deseen (éstos últimos son pocos, como hemos visto) obtener el título de ESO en el plazo previsto. Esta medida, unida a la anterior, prestigiarían ambos tipos de formación y ambas titulaciones.
- Tal y como se recomienda en el propio estudio (Idea, 2002), puesto que los alumnos de nivel sociocultural más bajo son los que se derivan mayoritariamente a PGS y de forma más temprana (recordemos que los pocos que llegaron a 4º de ESO –el 10%– son de nivel sociocultural más alto):
 - o Las necesidades y dificultades de estos jóvenes, recomiendan que la intervención educativa vaya acompañada de *iniciativas integrales* que mejoren la situación de las familias, y de ellos mismos (caso de menores no acompañados e inmigrantes en general, entre otros). A esto nos

referiremos más adelante al hablar de la intervención por zonas y planes integrales.

- Los centros de Educación Secundaria que escolarizan a alumnos de contexto más bajo y con más necesidades necesitan ser dotados de *recursos extraordinarios*. Por nuestra parte haríamos extensiva esta afirmación a las entidades que venían organizando PGS en buenas y necesarias condiciones, es decir, a las asociaciones sin ánimo de lucro y entidades dependientes de Ayuntamientos (que forman a los jóvenes con mayor desventaja sociocultural), pues *no son modalidades o entornos educativos y formativos prescindibles*, como justificaremos más adelante.

Siendo los programas organizados por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro las que “atienden con éxito” las necesidades educativas y de todo tipo de los jóvenes más desfavorecidos que no encajan bien en los programas que se ofertan desde colegios e institutos ordinarios, merece sin duda la pena prestar atención a lo que desde estas organizaciones se demanda. Disponemos de información cualitativa referida a la modalidad de Talleres Profesionales de GS, que procedo a exponer.

La experiencia de las organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación, formación e inserción de jóvenes en máximo riesgo de exclusión

En marzo de 2001 la Asociación Norte Joven organizó un *Seminario Interno sobre Programas de Garantía Social*, en el que un grupo de expertos de distinta procedencia (representantes de 3 ONGs de la C.A.M. que imparten programas de GS, 1 orientador de IES, 1 orientador de un programa organizado por un Ayuntamiento de la Comunidad, 1 inspector, 1 miembro del Servicio de Atención a la Diversidad y 3 académicos especialistas en atención a la diversidad), debatió a puerta cerrada sobre la situación de estos programas. Las conclusiones más importantes del Seminario son las siguientes:

El éxito en la inserción sociolaboral de los jóvenes (por encima del 60%) que cursan programas de Garantía Social organizados por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro estriba fundamentalmente en que éstos encuentran condiciones que no encontraron en los institutos:

- *Un cambio radical en las reglas del juego*: el trato no es de profesor-alumno, sino de educador-adulto, en un pacto explícito entre el joven y la organización para resolver necesidades y problemas vitales.
- *Un itinerario personal abierto y flexible de educación-formación-inserción*. El alumno se incorpora en cualquier momento al mismo, sin tener que esperar a que se abra la matrícula del curso, existiendo la posibilidad de finalizar el período de formación cuando se han cumplido objetivos.
- *Una pedagogía del éxito*: los educadores apuestan por los jóvenes, se apoyan en sus múltiples capacidades disponibles, para promover más desarrollo.
- *Son proyectos de máximos*: a más necesidades educativas más calidad, más exigencia y compromiso para todos (alumnos, institución, profesionales, familias, voluntarios...). Corresponsabilidad orientada al *empoderamiento* del joven, lejos de la sobreprotección que aumenta su vulnerabilidad.
- *Trabajo en Red, con enfoque comunitario*: involucrando profesionales + voluntarios + familias + tutoría entre iguales (mentorados) + IES + Servicios Sociales + empresas + grupos comunitarios de apoyo...

- Asimismo, hemos aprendido que al igual que la educación promueve el desarrollo, *la propia oferta de la organización –la estructura- promueve la continuación de la formación en los jóvenes*. Es decir que, en aquellas asociaciones que han sido reconocidas como Centros de Educación de Adultos, hay más porcentaje de jóvenes que se animan y logran obtener el título de ESO para adultos, y en las que tienen convenio con la Administración como Centros Formativos de Grado Medio, los jóvenes y adultos acaban accediendo en mayor medida a estos CF. La oferta predispone y dispone tanto al joven, como a la organización a hacer el esfuerzo, poner los medios, maximizar tiempos y posibilidades. Por eso es importante establecer convenios, eliminar barreras, eslabonar y combinar programas.

Pero al lado de las fortalezas de estos recursos que es tan importante aprovechar, identificamos problemas y limitaciones en la situación y estatus de estos programas, que será preciso superar en adelante:

- Los PGS se han convertido en un *subsistema residual del sistema educativo* (en la línea del discurso de la “segunda oportunidad”), *dirigido a jóvenes que aún podrían estar legalmente en el sistema educativo (hasta los 18 años)*. Sin embargo estos programas tan imprescindibles y demandados (por profesores, familias y alumnos) están en situación de *excepcionalidad, provisionalidad, inestabilidad, precariedad y desigualdad*:
 - En estatus académico: el Certificado de GS carece de validez para el acceso al empleo, y además está estigmatizado y devaluado socialmente.
 - En financiación y reconocimiento social de su importancia, lo que lleva a situaciones de:
 - *Desigualdad territorial*: la suficiencia de la oferta y su financiación misma dependen de la voluntad política o los recursos de la Comunidad Autónoma o del Ayuntamiento en cuestión. Así, no todos los jóvenes españoles de 16 a 18 años disponen de igualdad de oportunidades para acceder a este tipo de programas que, muchas veces, es la única alternativa posible o viable.
 - *Desigualdad estructural*: la excepcionalidad, provisionalidad, inestabilidad, precariedad y desigualdad de estos programas es mayor en algunas modalidades de GS, quedando especialmente perjudicada la de Talleres Profesionales.

Creemos que algo tendrá que decir el Estado en la Ley para impedir que esto siga ocurriendo en el tramo 16-18.

Abundando -por su importancia para los jóvenes- en la situación de la modalidad de Talleres Profesionales, hay que señalar que estos programas:

- Fueron diseñados y, de hecho así se está haciendo, para dar respuesta a los jóvenes en mayor situación de riesgo. Por ello incorpora un alumnado más heterogéneo y desfavorecido que ninguna otra modalidad de GS.
- No participan del contexto académico de los programas que se imparten en centros de Secundaria (no son “*alumnos*”), ni están próximos a la empresa como los que organizan los Ayuntamientos (no son “*aprendices*”). Por eso quizá en las convocatorias se les llama eufemísticamente “*jóvenes*”, término por el que ni la

Administración educativa ni la Administración laboral se sienten concernidas al parecer.

- Los jóvenes no tienen los alicientes adicionales de otras modalidades (no perciben remuneración mientras los cursan, ni disponen de prácticas en empresas porque no hay cobertura legal para realizarlas).
- Inestabilidad de una oferta educativa y formativa que se ha demostrado imprescindible. Las subvenciones públicas son inestables (renovables anualmente en función de recursos disponibles y, a veces, incluso de la proximidad ideológica al financiador...), y sin coincidencia con el comienzo del curso, lo que hace inviable el trabajo con continuidad y a largo plazo que es imprescindible en cualquier institución que quiera educar con calidad e insertar a una población como la que atienden estos programas.

Todo lo anterior ha redundado en la devaluación del programa de GS, y por tanto de sus destinatarios, sus profesionales, su calidad... El hecho es que *predomina la política presupuestaria sobre la política educativa*, pues sólo se pone dinero encima de los problemas, y de manera inestable y desigual, sin cuestionarse el papel estructural, de fondo, que estos programas juegan en la formación de muchos jóvenes menores de 18 años (por no hablar de los adultos-jóvenes –casi la mitad de ellos inmigrantes- que también necesitarían y encontrarían una respuesta válida en este tipo de programas).

Los dos factores de desigualdad que hemos mencionado (territorial y estructural) sólo podrán ser corregidos *si la Ley contempla y regula estos programas dirigidos a jóvenes de 16-18 años con fracaso escolar, de manera que no sea un oferta residual o de segunda clase aunque sea voluntaria para los alumnos/*, tanto si tiene lugar en el ámbito de la educación formal, como no formal o de manera combinada.

Junto a todo ello, constatamos el hecho de que los Programas de Garantía Social –en especial las modalidades destinadas a jóvenes con rechazo escolar, desventaja social y necesidad de inserción laboral- se han visto desbordados por factores no previstos en el momento en que fueron diseñados:

- Importantes tasas de fracaso escolar en el sistema educativo (más de un 25% de promedio).
- Irrupción creciente de jóvenes y adultos inmigrantes en estos programas.
- Mal uso de los sistemas de derivación de alumnos (no se agotan las medidas ordinarias y extraordinarias en los centros, se deriva cualquier alumno problemático, de forma que hay alumnos que no están en estos programas y deberían estar, y alumnos que están y deberían permanecer aún en los centros ordinarios).

Todo lo expuesto hasta aquí justifica el esfuerzo por encontrar una alternativa educativa y formativa válida, que conserve lo mejor de los antiguos PGS y supere sus limitaciones. En mi opinión, los Programas de Iniciación Profesional (PIP) que proponía la LOCE no son esta alternativa, entre otras razones porque cerraban en falso el problema de la titulación vinculando la obtención del título de ESO al programa de iniciación, haciendo inviable su obtención para muchos alumnos sin ofrecerles tampoco alternativas válidas y realistas para la inserción laboral.

Volveremos a retomar estas conclusiones en el capítulo de propuestas. Ahora, junto al análisis de las limitaciones y ventajas de los PGS que nos permite ir perfilando algunos

aspectos de los programas y medidas que sería necesario arbitrar, me voy a referir a otro tipo de evidencia teórica y empírica disponible que nos puede ayudar a perfilar el currículo más adecuado para la inclusión sociolaboral de los jóvenes en riesgo.

2.2. Competencias básicas para el desarrollo personal y la inclusión sociolaboral de los jóvenes en riesgo

Expondré brevemente las principales conclusiones obtenidas en una investigación europea sobre empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en el Nivel 1 de cualificación profesional.

Ficha técnica: *Proyecto “Practical & Educational Training”*
(investigación europea, Programa Leonardo)⁵

Fecha: 1997-1999
Participantes: 3 entidades sin ánimo de lucro (2 españolas y una sueca), 1 centro público de Suecia, 1 centro privado del Reino Unido y 60 empresas de los distintos países (53% españolas) PYMEs en su mayoría.

Entre otros objetivos, la investigación se propuso conocer las competencias que demanda el empleador a jóvenes de nivel básico de cualificación, identificadas mediante encuesta y entrevistas a empresarios (demanda directa) y a trabajadores en activo ex-alumnos de los centros participantes en el estudio (demanda percibida). Se identificaron, tanto las competencias sociolaborales más valoradas, como los errores que, a juicio de los empresarios, cometen con más frecuencia estos jóvenes en el periodo de prácticas (Cuadro 6).

Cuadro 6. *Opinión de los empleadores: competencias sociolaborales más valoradas y errores más frecuentes en el periodo de prácticas en la empresa*

Competencias sociolaborales más valoradas	Errores más frecuentes
- Afán de colaboración e interés por aprender.	- Falta de respeto a superiores y compañeros.
- Atención y concentración.	- Impuntualidad y/o absentismo.
- Responsabilidad.	- Falta de atención y concentración.
- Disponibilidad.	- Irresponsabilidad.
- Esfuerzo.	- Falta de interés por aprender.
- Comprensión de instrucciones.	- Escasa atención a las instrucciones.
- Calidad del trabajo.	- Mala calidad del trabajo realizado.
- Aspecto externo cuidado.	- Aspecto exterior descuidado.

Tal y como se desprende del estudio, las actitudes son el principal criterio de contratación (para el 69% de los encuestados), por encima del conocimiento del oficio o la formación previa. Asimismo, observamos cómo 2/3 de los errores más frecuentes detectados por los empleadores en los jóvenes en prácticas corresponden a competencias actitudinales.

Si a esto sumamos el hecho de que sólo el 44% de los encuestados exige formación previa en el oficio (en el 50% de los casos no existe en la empresa ningún tipo de plan de contratación que establezca criterios para la selección de los empleados), que el 60% de las empresas tiene un sistema de formación interno, el 37% externo, y el 40% realiza actividades de reciclaje profesional, se constata en este estudio lo que ya sabíamos por

⁵ VV.AA. (2003): “P.E.T. Programa de enseñanza para el trabajo. Habilidades socio-laborales”. Madrid, Asociación Cultural Norte Joven. ISBN: 84-699-9789-0.

la vía de la experiencia: *en el nivel de cualificación básico (Nivel 1), muchos empleadores estarían dispuestos a enseñar el oficio a cualquier joven que reúna las competencias sociolaborales necesarias, principalmente actitudinales.*

¿Cuáles son entonces los factores claves para la inserción laboral de jóvenes en desventaja con nivel básico de cualificación? (Cuadro 7).

Cuadro 7. *Factores clave de inserción laboral (Nivel 1 de cualificación profesional)*

<ul style="list-style-type: none"> - <u>Competencias transversales</u>: habilidades sociolaborales: actitudes, hábitos, valores.... - <u>Competencias básicas</u>: conocimientos instrumentales básicos relacionados con el lenguaje, el cálculo, las nuevas tecnologías... - <u>Sin desventajas adicionales</u> reflejadas en la normativa legal (como es el caso de no disponer de permiso de residencia y trabajo, o del título de ESO, lo que obliga a la empresa a dar tiempo laborable al trabajador para que lo obtenga si lo desea, primando la contratación de los titulados). - <u>Con ventajas fiscales</u> (vinculadas a la responsabilidad social de la empresa, ámbito que en nuestro país debe ser objeto de mayor atención y exigencia). 	<p><i>Dándose al menos las 3 primeras condiciones... muchas empresas estarían dispuestas a enseñar a los jóvenes las “<u>competencias específicas</u>” vinculadas al desempeño de un oficio o puesto de trabajo, pero no a aceptar la situación inversa.</i></p>
--	--

Esta mirada a los factores clave de empleabilidad desde la perspectiva de los empresarios es imprescindible para tener clara una parte importante del currículo de los programas y medidas destinados a los jóvenes en riesgo. Definitivamente no basta con cualificarlos profesionalmente en un oficio, con diseñar un currículo más propio de la formación ocupacional o permanente, que de la formación integral que necesitan. Pero, además, la administración educativa y los educadores no debemos ni podemos renunciar al objetivo que nos da identidad: educar. Los **objetivos de la Unión Europea** sobre la sociedad del conocimiento, la cohesión social y el aumento de la competitividad para el 2010 **proponen líneas importantes de actuación para la cohesión social, pero tienen un riesgo que es preciso y posible evitar**, al igual que lo tenía el Libro Blanco sobre “*Crecimiento, competitividad y empleo*” del año 1995. El riesgo es que claudiquemos demasiado pronto ante el reto de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, de educar para la ciudadanía, y pasemos rápidamente a la formación de “recursos humanos”. Recordemos que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien, se afirma que “...*las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo*”.

En consecuencia, las medidas educativas e inclusivas destinadas a los jóvenes en riesgo (y estamos hablando de jóvenes a partir de los 15/16 años), **no pueden reducirlos a “recursos humanos” desde la lógica del empleo**. Esta idea debería estar presente en cualquier diseño curricular destinado a la educación y formación de los jóvenes de 16 a 18 años, que es el tramo que nos ocupa en esta ponencia, y en edades ulteriores. De lo

contrario, me temo que ni la equidad en educación ni la cohesión social van a ser una realidad.

3.- ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL DEBATE

3.1. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y promoción de la inclusión de niños y jóvenes en riesgo

No quiero eludir la invitación a plantear propuestas para tratar de ir perfilando medidas más adecuadas a los niños y jóvenes con rechazo escolar y en riesgo. Sin embargo, soy muy consciente de que las que voy a formular no están exentas de dificultades o limitaciones y que necesitarán ser mejoradas, completadas... debatidas en suma. Voy a plantearlas en función de su distinto nivel de prevención.

*** Prevención primaria: intervenir lo antes posible**

Aunque mi ponencia se centra en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad para niños/jóvenes que finalizan la ESO sin éxito, no quisiera dejar de apuntar algunas medidas de prevención primaria del fracaso escolar y la exclusión en las etapas de Infantil y Primaria.

La comunidad educativa sabe sobradamente que gran parte de los problemas que nos encontramos en Secundaria ya habían dado la cara, con mayor o menor intensidad, en etapas anteriores. En consecuencia:

- Es imprescindible dejar de identificar “atención a la diversidad” con ESO, práctica que empieza a ser una tradición consolidada. Es imprescindible *volver la mirada a las etapas de Infantil y Primaria*.
- Toda la etapa de Educación Infantil debería tener un *fuerte carácter educativo*, no meramente asistencial, ni siquiera en el primer ciclo.
- *Las familias en riesgo deberían poder y saber escolarizar a sus hijos desde los 3 años*. Su escolarización temprana debería ser gratuita y contar con ayudas e incentivos, para lo que sería necesario que las Administraciones públicas dispusieran una oferta suficiente y de calidad, concentrada en zonas desfavorecidas.
- *En Primaria* es necesario experimentar medidas más eficaces que la simple opción de repetir curso.
- *Los Equipos externos de apoyo deben ser mejor dotados* (en variedad y cantidad de profesionales) reduciendo ratios que en muchas CC.AA. hacen disfuncional su importante labor, y también debe ser reforzado el papel de los Departamentos de Orientación, desde un modelo de asesoramiento colaborativo que fortalezca a los centros. Por otra parte, coincido plenamente con Cesar Coll cuando afirma que la solución no está en contratar más y más diversos perfiles profesionales en los centros. Hacen falta más recursos, es cierto, pero sobre todo hace falta planificación integral, coordinación y colaboración entre recursos, trabajo en Red.

*** Prevención secundaria: intervenir aún a tiempo**

Hablar de las respuestas para quienes finalizan la ESO sin éxito, no puede significar lo mismo que hablar de medidas residuales, de segunda clase o postobligatorias, aunque

pertenezcan al ámbito de la intervención preventiva de carácter secundario y a veces terciario, es decir, destinadas a resolver problemas y evitar males mayores a los ya producidos.

La propuesta que deriva de la información y argumentación manejadas en esta ponencia parte de los siguientes principios básicos y de un conjunto de premisas de carácter teórico-práctico:

Principios y objetivos de orden superior:

- Aplicación de los principios de calidad con equidad y corresponsabilidad (que subsumen los principios de prevención, desarrollo e intervención global).
- Asunción de los objetivos europeos de cohesión social y educación básica de todos para vivir, convivir y trabajar en la sociedad del conocimiento.
- Asunción de los Objetivos del Milenio promulgados por Naciones Unidas y refrendados y reforzados en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y en el Foro Mundial de Dakar (2000) sobre educación. El objetivo de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos no sólo está dirigido a los países en desarrollo, sino a todas las personas, con especial atención a las poblaciones excluidas o en riesgo.

Premisas de las propuestas:

- Compartimos la propuesta del MEC expresada en el Documento para el Debate, de contemplar 2 repeticiones a lo largo de la educación obligatoria.
- En consonancia con lo anterior, el alumno podrá permanecer escolarizado en el sistema educativo hasta los 18 años (supuesto obviamente no negado en el mismo “Documento para el Debate”).
- Aunque los jóvenes demanden o necesiten cualificación temprana e inserción laboral en el período considerado (16-18 años) el sistema educativo no debe ni puede renunciar a su desarrollo personal, a ofrecer vías realistas de continuación de la formación y a educarlos para la ciudadanía (no debe reducirlos a “recursos humanos” para el empleo poco cualificado).
- La suposición anterior implica que el Estado democrático (y en su nombre la Administración educativa) debería comprometerse a mantener una oferta educativa y formativa gratuita, suficiente e inclusiva para jóvenes de 16 a 18 años, contando no sólo con la red básica de centros, sino con otras instituciones educadoras del entorno comunitario (Ayuntamientos y AA. sin ánimo de lucro). Quizá baste con reordenar y articular lo que existe, que la Administración plantee requisitos mínimos a las instituciones, y disponga unas certificaciones que garanticen y reconozcan la calidad y utilidad de la oferta.
- Los retos educativos desbordan actualmente con mucho lo que la escuela puede afrontar en solitario, por lo que es necesario abrir las escuelas, crear redes y comunidades educadoras.

Propuesta:

Superando las limitaciones de anteriores medidas (Programas de Garantía Social de la LOGSE, y PIP de la LOCE), la propuesta consiste en crear los **Programas de Cualificación Socioprofesional de Nivel 1 (PCSP1)**, con esta denominación u otra que se considere más adecuada. Yo sugiero ésta denominación porque pretendo hablar de algo nuevo y ya no me sirven denominaciones anteriores, pero sin duda podríamos

encontrar otra más adecuada. Lo importante es que la denominación incorpore el doble carácter (educativo y formativo) y no sea estigmatizante (debe incorporar el mensaje de que quienes los cursan saben, quieren y son capaces de convivir, aprender y trabajar).

Estos Programas (cuyos módulos formativos variarán en función de los objetivos educativos y del perfil del puesto de trabajo para el que forman):

- **Estarán dirigidos a alumnos y alumnas de 16 años en adelante** que, por presentar un desfase curricular significativo, rechazar el entorno escolar y manifestar problemas serios de conducta o convivencia, y que pese a haberse agotado las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad a lo largo de la escolaridad obligatoria, no es previsible que puedan obtener el título de ESO en el período previsto. También podrán cursarla adultos (+18 años) en los centros y condiciones que la Ley estableciera, aunque con las mismas garantías de calidad, equidad y titulación. Sé que hay compañeros que proponen abrir este tipo de programas a alumnos/as de 15 años con rechazo escolar (siempre en centros ordinarios y con todas las cautelas necesarias). Yo, por el momento, me inclino a buscar medidas innovadoras de atención a la diversidad hasta los 16 años (en la línea de la “educación combinada” entre dos tipos de instituciones educativas) para alumnos de esas características. Pero extender estos programas a los 15 años me parece que, no sólo estimularía la derivación de los “casos difíciles” antes de intentarlo todo con lo que esto supone de riesgo, sino que podría forzar y desvirtuar el propio potencial que deberían tener estos programas.

- **Ofrecerán una vía de educación + cualificación profesional (Nivel 1)** que incluya en su currículo obligatorio competencias:
 - De desarrollo personal y social (*básicas*).
 - Vinculadas al empleo (*específicas*)
 - Que den valor al empleo (*básicas y de empleabilidad*)

Esta propuesta curricular vinculada a titulación o certificaciones se concretaría en la siguiente **estructura modular**:

básico, competencias profesionales específicas, competencias para la empleabilidad y aquellas adquiridas en las prácticas en la empresa). Este Certificado⁶ permitiría al MEC disponer su propia oferta de Programas de CSP1 y reconocerla. Serían pues una oferta y una certificación de la Administración educativa (distinta a la del MTAASS que sólo oferta formación ocupacional para trabajadores y desempleados, y certifica profesionalidad).

- Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAASS), como prevé la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, reconocerá/convalidará las “*competencias profesionales específicas*”, es decir, aquellas incorporadas a los Módulos formativos vinculados a competencias del puesto de trabajo que se correspondan con el Catálogo General de las Cualificaciones, e incluso las de Prácticas en empresas dando un **Certificado de Profesionalidad (Nivel-1)**, también previsto en la mencionada Ley. Este certificado⁷ es imprescindible para acceder al empleo, especialmente en ausencia del título de ESO.
- Es necesario **poner en marcha el sistema de validación de los aprendizajes no formales e informales para acceder al Certificado de Profesionalidad** (previsto en el Art. 8.2. de la Ley de las CyFP), de forma que muchos jóvenes y adultos (entre ellos muchos inmigrantes o refugiados) no se vean obligados a cursar innecesariamente este tipo de programas para obtener una certificación, y puedan obtener el que da acceso al empleo de forma que no paralice o interfiera su desempeño y desarrollo profesional. Esto permitiría además, no desvirtuar los objetivos de estos programas de formación inicial (los PCSP-1), y no hacer aún más heterogéneos los grupos de destinatarios.

Algunos aspectos de ordenación académica referida a los PCSP1:

En el tramo de edad de los 16 a los 18 años, la oferta de PCSP1 dirigida a alumnos del perfil que no ocupa, debería ser:

- *Para la Administración:* obligatoria.
- *Para los alumnos/as:* gratuita y suficiente, y de realización voluntaria.

Estas afirmaciones se asientan en los principios de calidad con equidad y en la premisa no negada hasta ahora por la Administración de que cualquier alumno/a que lo necesite para superar las barreras al aprendizaje puede permanecer en el sistema educativo hasta los 18 años. Si esto es así, necesitamos llevar más lejos el significado de “permanencia permitida”, no es fácil defender que el sistema asume dos años más de escolarización sólo en caso de repetición de curso. La repetición parece no ser una medida muy utilizada ni eficaz o bien aplicada en muchos casos, y por tanto no debería ser la que condicione las oportunidades educativas dentro del sistema. Si *educar es dar oportunidades* –ese margen extra que dan las familias estructuradas y con recursos a sus hijos cuando fracasan en la escuela-, a los jóvenes desaventajados de esas edades tan decisivas debería dárselas la sociedad, en este caso el sistema educativo, si ellos se comprometen a aprovecharlas. El “*pacto*” *explícito entre el joven y la oportunidad que*

⁶ Sería éste un **Certificado CCCP-1**, acrónimo fácil de recordar y que recoge de manera intuitiva todo lo que comprende (tres tipos de competencias + las adquiridas en las prácticas).

⁷ En este caso podríamos hablar de un **Certificado CP-1** (acrónimo que también intuitivamente permite reconocer lo que certifica: competencias específicas del puesto de trabajo + prácticas en empresa).

se le brinda es un procedimiento utilizado en muchas organizaciones que suele dar buenos resultados, y que puede incorporarse a los procesos de incorporación voluntaria a estos programas.

Duración:

- Cursos:
 - *PCSPI con previsión de obtener el título de ESO*: 2 años (unas 2000 horas / 30 hrs. Semanales).
 - *PCSPI para la obtención del Certificado de Cualificación Socioprofesional + Certificado de Profesionalidad*: 1 + 1 (podría bastar un curso para algunos jóvenes, pero se contempla la posibilidad de 1 curso más para aquellos que lo necesiten).
- Jornada: intensiva (mañana ó tarde) ó partida (mañana y tarde) en función del perfil de los destinatarios (bien necesidad de combinar formación con trabajo y/o cargas familiares, bien jóvenes de 16 a 18 años que no tienen la situación anterior y se considera que les vendría bien no “estar en la calle” muchas horas y acostumbrarse a un horario de jornada laboral partida). Los centros podrían ofertar turnos de formación con los dos tipos de horarios (es una iniciativa que las ONGs practican con buenos resultados).

Modalidades:

Al mismo tiempo consideramos que, con modificaciones, las tres modalidades de los Programas de Garantía Social eran una buena idea. Por el distinto perfil de los alumnos: (con dificultades de aprendizaje o desfase curricular importante / con necesidad y capacidad de incorporación inmediata al empleo / y con rechazo escolar, problemas de convivencia y en riesgo de exclusión), así como por el valor que aportan cada una de las instituciones (IES, entidades vinculadas a Ayuntamientos y asociaciones s.a.l., respectivamente) a la educación, formación e inserción de estos jóvenes (como justificaremos más adelante, proponemos incorporar también a los Centros de Educación de Adultos). Por tanto, podría pensarse en establecer varias modalidades de PCSP1 en función de poblaciones y centros de oferta.

Centros:

La propuesta que avanzamos en este sentido, contemplaría los distintos supuestos barajados hasta aquí (Cuadro 8). No se trata siempre de alternativas excluyentes, sino de disponer un conjunto de centros de diversa oferta y titularidad para satisfacer las necesidades de educación, cualificación e inserción de distintos perfiles de jóvenes.

Cuadro 8. ¿Dónde cursar los PCSP1?	
<i>Centros de Secundaria con Ciclos Formativos.</i>	Sería recomendable organizar PCSP1 vinculados a la oferta de CF de Grado Medio del Centro.
<i>Centros de Educación Secundaria sin Ciclos Formativos</i>	Es una opción sólo recomendable para alumnos con mero desfase curricular, y para PCSP1 que no requieran instalaciones y materiales de taller muy especializadas. Habría que estudiar en este caso la posibilidad de la escolarización combinada o compartida.
<i>Centros de Educación y Formación de Adultos.</i>	Hasta ahora estos centros públicos no contemplan oferta formativa, que deberían incluir. Son muchos los jóvenes y adultos que tratan de obtener el título de ESO por esta vía y, al mismo tiempo podrían cualificarse profesionalmente en el nivel 1.
<i>Centros Integrales de Formación Profesional (Art. 9 y 11.4 de la Ley de las CyFP).</i>	<p>Para jóvenes en <u>formación inicial</u>, jóvenes y adultos <u>desocupados</u> con cualificación pero sin titulación, y <u>trabajadores</u> con necesidad de actualización (Art. 9). Estos centros podrían ser públicos o concertados. Así por ejemplo, tanto unos como otros podrían especializarse en un conjunto de oficios relacionados y/o con alto nivel de empleabilidad (electricidad, ebanistería y fontanería, por ejemplo) dirigidos a las 3 poblaciones (unos PCSP1 para jóvenes con necesidades de formación inicial, una oferta de formación ocupacional para desempleados, y una oferta de formación permanente para trabajadores con necesidad de reciclaje). De este modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se optimizan recursos y esfuerzos. - Se podría reformular como itinerario formativo, lo que hasta ahora muchos usuarios consideran o utilizan indebidamente como alternativas (de forma que muchos jóvenes sin titulación ni cualificación, cursan módulos cortos de la formación ocupacional que no satisfacen sus necesidades formativas, pero hacen una involuntaria competencia desleal a los programas y organizaciones con proyectos educativos integrales más largos y exigentes, pero más eficaces para ellos). El itinerario correcto sería: <p style="text-align: center;"><i>Educación y formación inicial (MEC) —→ formación ocupacional de desempleados ya cualificados (MTASS)</i> —→ <i>formación permanente de trabajadores (MTASS).</i></p>
<i>Entidades en convenio con Ayuntamientos.</i>	Para jóvenes y adultos con necesidad y capacidad de incorporación inmediata al empleo.
<i>Asociaciones sin ánimo de lucro.</i>	<p>Instituciones especializadas en dar respuesta a población joven desfavorecida socialmente, con problemas de rechazo escolar y en situación de riesgo.</p> <p><i>Deberían salvarse importantes escollos que existen en la actualidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dando cobertura legal a las prácticas en empresas. - Sustituir la dependencia de subvenciones inestables por convenios con la Administración.

	<p>- En caso de persistir la política de subvenciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las subvenciones deberían ser estables, suficientes, convocadas y resueltas a tiempo, aunque siempre vinculadas a la evaluación de la demanda y de la calidad de la oferta (política educativa, no sólo presupuestaria). - Que la concesión de la autorización como centro para impartir PCSP1 sea independiente de la obtención o no de subvenciones públicas. <p>- Eliminando la incompatibilidad –de facto- que hay de cursar un Programa de Garantía Social y estar matriculado al mismo tiempo en un Centro de Educación para Adultos con el fin de obtener el título de ESO.</p>
--	--

Incorporación al Programa

Al menos en los centros orientados a jóvenes en desventaja social, desescolarizados y en riesgo de exclusión, el acceso debe ser voluntario y abierto, pudiendo incorporarse al programa en cualquier momento del curso (itinerarios personales de formación).

Sistema de prácticas en empresas:

En todas sus modalidades, los PCSP1 deben contar obligatoriamente con unos Módulos de competencias adquiridas en las prácticas en la empresa (ver cuadro de estructura modular). Serían prácticas de **enfoque dual** (2 ó 3 días a la semana) y **curricular**, es decir, tutorizadas y evaluables, y por lo tanto con la **cobertura legal** correspondiente.

Recursos y apoyo:

Los centros de cualquier tipo que oferten PCSP1 y sean cursados por alumnado con fracaso escolar, desventaja social, rechazo escolar y riesgo, deben disponer de los tiempos, recursos económicos y humanos **especializados y suficientes para asegurar el aprendizaje de los 3 tipos de competencias y la tutoría de prácticas en empresas.**

Los PCSP1 impartidos en cualquier modalidad para jóvenes de 16 a 18 años, deben contar con el apoyo de los **Equipos y Departamentos de Orientación** (internos y/o externos a los centros ordinarios), por lo que estará entre las funciones de éstos prestar apoyo a los centros y profesionales que atienden a estos jóvenes.

Es preciso crear estructuras o redes de planificación e intervención educativa integral:

- **Un Plan Local (o Zonal) Integral** de previsión y coordinación de necesidades y servicios (educativos, formativos, de prácticas, de salud, de ocio, empleo, etc.).
- **Una Red Local (o Zonal) de Instituciones Educadoras e Inclusivas** (escuelas, colegios, Institutos, Servicios Sociales y Sanitarios, centros de acogida y atención al inmigrante, asociaciones de vecinos, ONGs de acción socioeducativa, asociaciones deportivas y recreativas, empresas, etc.)

Vuelvo a incidir en una idea ya expresada, hacen falta más recursos de apoyo a los centros, es cierto, pero sobre todo hace falta planificación, coordinación y colaboración entre recursos.

El trabajo en red de las distintas instituciones, servicios y recursos sustituye la idea de “escuelas de segunda oportunidad” por la intervención educativa de calidad en el marco de un plan de atención integral a las poblaciones en desventaja.

Desde esta visión integral de los problemas y de sus soluciones, los centros educativos habrán de ir constituyéndose en “**comunidades de aprendizaje**” que apliquen los principios de “*calidad con equidad*” de acuerdo al principio de “*corresponsabilidad*”. El movimiento de “escuelas como comunidades de aprendizaje” (del que ya hay experiencias interesantes en nuestro país), de hecho se basa en la idea del “éxito para todos y entre todos”, y promueve más participación, más educación y más recursos para resolver los problemas de aprendizaje y de enseñanza.

3.2.- Innovación, experimentación y evaluación de medidas de atención a la diversidad

Una buena muestra de la necesidad de seguir buscando medidas adecuadas de atención a la diversidad, es la variedad de experiencias y propuestas que a lo largo del Seminario han ido mostrando tanto los ponentes que me han precedido, como los representantes de las Comunidades Autónomas y los directores de centros.

Alegra encontrar en el Documento para el Debate la previsión de identificar y experimentar medidas innovadoras en este campo, práctica que desde los tiempos que precedieron a la promulgación de la LOGSE echábamos de menos.

Esta iniciativa permitiría saber si las medidas de atención a la diversidad que diseñamos y ensayamos en los ámbitos nacional e internacional son verdaderamente eficaces e inclusivas. Entre otras, estos días se han mencionado las siguientes:

- Creación de un grupo de aprendizaje intensivo al final de la Primaria, como alternativa a la mera repetición de curso, y dirigido a ese aproximadamente 25% de alumnos que llega a ese punto en malas condiciones educativas.
- Grupos de Prediversificación.
- Educación combinada (centro-institución u organización especializada del entorno), al modo de las Unidades de Currículo Adaptado (UCAs) de Navarra, o del Programa para Adolescentes en Riesgo Social (ADRS) de la Comunidad de Madrid, las unidades de Compensación Educativa-Tipo C ensayadas en algunos centros, entre otras experiencias.
- Creación de Planes Integrales de intervención en zonas preferentes.
- Comunidades de Aprendizaje.
- Etc.

Es un hecho que éstas y otras iniciativas se están poniendo en marcha en los centros, pero lo es también que desconocemos en muchos casos su valor, pues pocas han sido objeto de un plan experimental controlado y evaluado que permita sacar conclusiones. Esto no sólo limita la toma de decisiones sobre su implantación o su desestimación, sino que hace a muchos centros avanzar a ciegas, bien empleando tiempo y esfuerzo en

“descubrir la pólvora” por segunda vez, bien cometiendo errores que podrían haberse evitado a la luz de la experiencia de otros.

3.3.- Creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva

En el Documento para el Debate (MEC) se propone la creación de un *Observatorio sobre Interculturalidad*, propuesta que me parece de gran interés. Sin embargo, y vinculándolo con la necesidad de innovar, experimentar y evaluar las innovaciones relativas a medidas (organizativas, curriculares, etc.) y recursos para la atención a la diversidad de necesidades educativas en general, propongo la creación de un *Observatorio General sobre Educación Inclusiva*. Su finalidad sería no sólo promover la innovación y evaluación de prácticas inclusivas (aquellas que se esfuerzan por eliminar las barreras al aprendizaje y la participación), sino también recoger, documentar, y difundir cuantas medidas y recursos contribuyan a la inclusión social de colectivos en riesgo, sea por factores culturales, sociales, económicos, vinculados a la inmigración o cualquier otro. La educación inclusiva es necesariamente intercultural (con lo que esta podría ser una sección del propio observatorio), pero ha de atender a muchos otros factores de diversidad y desventaja.

Este Observatorio permitiría que toda la riqueza de medidas y experiencias de atención a la diversidad que han expuesto en este Seminario los directores de los centros y los representantes de las Comunidades Autónomas, así como otras que se desarrollan en países de nuestro entorno, pudieran ser conocidas y valoradas. Ofrecería un **banco de experiencias y recursos nacionales e internacionales**, y un ámbito de intercambio y reflexión que iluminaría para todos el estado de la cuestión.

Soy muy consciente de que son aún muchas las consideraciones y precisiones que habrá que hacer a las propuestas presentadas en esta ponencia, así como debatir propuestas alternativas. En todo caso agradezco la oportunidad de expresarlas y someterlas a vuestra consideración.

Muchas gracias.