



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

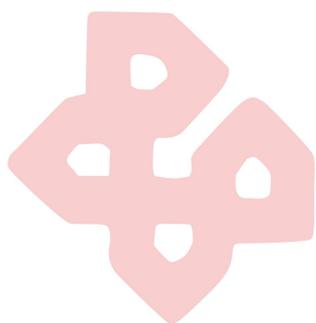
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/11/2009

Fecha de aceptación 22/12/2009

UNA OPORTUNIDAD PARA QUE JÓVENES QUE FRACASAN EN LA ESCUELA PUEDAN SALIR DE LA ZONA DE RIESGO DE EXCLUSIÓN. LA EXPERIENCIA DE LOS CENTROS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

A chance for students with school failure problems: helping to leave the area at risk of exclusion. The experience of professional initiation schools in the basque autonomous community



Begoña Martínez Domínguez, Amaia Mendizábal Ituarte y Virginia P. Sostoa Gaztelu-Urrutia
Universidad del País Vasco

E-mail: begona.martinez@ehu.es,

amaia.mendizabal@ehu.es, virginia.sostoa@ehu.es

Resumen:

En este artículo se presenta un resumen de la investigación realizada por un equipo de la Universidad del País Vasco (UPV) sobre la experiencia que están realizando los Centros de Iniciación Profesional (CIP) en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). En dichos centros y través dos programas, Los Programas de Escolarización Complementaria (PEC) y los Programa de Iniciación Profesional (PIP), se atiende compartiendo los mismos fines, profesorado e infraestructura a jóvenes que por distintos motivos fracasan en la escuela, ofreciéndoles una oportunidad para evitar que se instalen en la zona de riesgo de exclusión.

Palabras clave: Jóvenes, Riesgo de exclusión, Fracaso escolar, Iniciación Profesional.

Abstract:

This article shows a summary of the research realized by a research group of the University of the Basque Country (UBC) about the experience that they are doing in the Professional Initiation Schools (PIS) in the Basque Autonomous Community (BAC). In these Schools, and working with these two programs, Supplemental Enrollment Programs (SEP) and the Professional Initiation Program (PIP), students, that for different reasons are failing in their studies, are working and sharing with the same purposes, teachers and infrastructure, giving them an opportunity and helping to avoid a settle in the area at risk of exclusion.

Key words: *Students at risk of exclusion, school failure, Professional Initiation.*

0. Introducción

Los recientes cambios que los procesos de globalización están generando en los sistemas sociales y productivos afectan directamente a la concepción, organización y configuración de los sistemas educativos. En un mundo tan complejo e interdependiente como el actual, uno de los grandes desafíos para el sistema educativo es, sin duda, conseguir que a través de la extensión y prolongación de la escolarización obligatoria de los más jóvenes mejore su formación. Porque de esa manera estaremos poniendo en las generaciones venideras las bases de los aprendizajes básicos y comunes que tendrán que seguir desarrollando a lo largo de la vida, reduciendo los riesgos de exclusión ante los rápidos cambios que se vislumbran en la nueva sociedad de la información.

¿Está sirviendo nuestra enseñanza reglada para desarrollar en toda la población los aprendizajes básicos y comunes que actualmente necesita?; ¿Qué está haciendo la escuela con aquellos jóvenes que, llegando al término de su edad de escolarización obligatoria, aún están muy lejos de conseguirlos?; ¿Son eficaces las medidas de atención a la diversidad que se han ido poniendo en marcha para garantizar a todo el alumnado su educación básica sin exclusión?; ¿Qué pasa con los jóvenes que abandonan el sistema educativo obligatorio sin haber obtenido la titulación en la formación básica, ni desarrollado las competencias necesarias que les permitan acceder a una vida profesional no marginal?; ¿Se les ofrece nuevas oportunidades o siguen en una situación de riesgo al no poder afrontar su tránsito a la vida como ciudadanos adultos?

Para responder a algunas de estas cuestiones, durante los cursos 2007-09 realizamos una investigación en el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Después de una fase de exploración, centramos nuestro estudio en el contexto de los Centros de Iniciación Profesional, pues son los que, agotadas otras medidas y el tiempo de permanencia dentro del sistema educativo regular, están ofreciendo una nueva oportunidad a los jóvenes más conflictivos que rechazan y son rechazados por la escuela, junto a los que la abandonan sin haber logrado finalizar con éxito la Educación Obligatoria.

El trabajo que presentamos recoge una síntesis de las informaciones más relevantes obtenidas en dicha investigación, estructuradas a continuación en cuatro apartados. En el primero se señalan brevemente las claves del enfoque de la exclusión, por ser ésta la perspectiva desde la que cobra sentido la investigación realizada. La experiencia que damos a conocer cobra sentido como buena práctica educativa, aunque con las cautelas necesarias, porque según la valoración de sus protagonistas ayuda a evitar la exclusión. Delimitamos, asimismo, el contexto de la experiencia, presentando datos sobre algunas de las

características más relevantes de los centros y programas estudiados. En el segundo apartado, explicamos el diseño de la investigación realizada, los objetivos, fuentes, instrumentos y metodologías empleadas para recoger y analizar la información, al hilo de las cinco fases en las que hemos articulado el proceso realizado durante dos cursos académicos entre el 2007 y el 2009. El tercer apartado recoge los principales resultados integrando datos cuantitativos y cualitativos obtenidos con diferentes instrumentos de recogida de información, a través de las cuales todos los participantes han manifestado sus puntos de vista sobre cuatro grandes dimensiones, los centros, el alumnado, el profesorado y la práctica educativa. El texto finaliza con una discusión sobre los resultados en la que a modo de síntesis se presentan las conclusiones más globales y se destacan los retos con los que actualmente se encuentra esta experiencia ante la implantación de los nuevos programas de cualificación inicial profesional.

1. Enfoque teórico y contexto de la experiencia

1.1. La perspectiva de la exclusión, un nuevo marco comprensivo del fracaso escolar

El programa de trabajo «Educación y Formación 2010», realizado por la Comisión de Las Comunidades Europeas, señala como uno de los ámbitos en los que menos se ha avanzado y más urge hacerlo el desarrollo de “*Capacidades básicas para todos*”. Como ejes fundamentales de actuación preferente, destaca el aumento de las capacidades de las personas poco cualificadas, dado el riesgo que están corriendo de exclusión económica y social. Como indicadores de dicho riesgo se apuntan los aspectos siguientes: los niveles altos y continuos de absentismo escolar, el abandono de los estudios sin la titulación ni aprendizajes básicos, la baja participación en actividades de aprendizaje permanente en trabajadores mayores y personas poco cualificadas y la escasa cualificación de las personas inmigrantes. Si a ello se añade la previsión de que los futuros mercados de trabajo de las economías basadas en el conocimiento exigirán unos niveles de cualificación cada vez más elevados para una fuerza de trabajo cada vez más pequeña, las bajas cualificaciones constituirán, sin duda, un desafío y un riesgo de exclusión sociolaboral cada vez mayor. Ello va a afectar de manera especial a la juventud actual que, en su condición de ciudadanos adultos del mañana, va a verse sometida de manera especial a los cambios socioeconómicos y culturales de la creciente internacionalización de las economías. Este panorama exige una revisión a fondo de las ideas y prácticas sostenidas durante tanto tiempo sobre el fracaso escolar y, a nuestro entender, la perspectiva de la exclusión supone una contribución valiosa para elaborar un marco de análisis y comprensión más adecuado de ese fenómeno.

a) El “*fracaso escolar*” visto desde la perspectiva de exclusión social

El fracaso escolar es uno de los problemas que aqueja a todos los sistemas escolares. Sin embargo, la pluralidad de factores y dinámicas que lo provocan condiciona tanto la complejidad de su estudio como las dificultades para combatirlo. Por eso, el modo de pensarlo y los discursos y lenguajes que empleamos para hablar del mismo determinan en gran parte los significados y las respuestas que le damos. En ese sentido, siguiendo la línea de investigación iniciada en otros estudios y reflexiones (Escudero, 2005, 2006; Escudero, González y Martínez, 2009; Marhuenda, 2006; Martínez, 2005, Martínez, P-Sostoa y Mendizábal, 2008; Vélaz de Medrano, 2005, Sousinos y Parrilla, 2004) vemos la necesidad de

aclarar desde ahora que el trabajo que presentamos ha sido realizado desde la perspectiva de la exclusión social, porque nos parece que su enfoque es el más idóneo para entender e investigar un fenómeno tan complejo y de tanto impacto individual y social como el que nos ocupa.

Es bien conocido que la escuela, en tanto que institución social con funciones de socialización de los niños y jóvenes, tiene un papel muy relevante en el proceso de inclusión y exclusión. Dentro de ella se puede gestar y dar los primeros pasos el proceso que culmina en la inclusión o exclusión social de una gran parte de la ciudadanía. Desde esta perspectiva podemos afirmar que la exclusión no es un estado, sino un proceso que se va construyendo en el que la escuela en general, y la educación secundaria en particular, se nos presenta como un contexto clave para superar las barreras de exclusión social que algunas personas sufren en otros contextos socio-familiares o, por el contrario, afianzarlas y reproducirlas. No olvidemos que la escuela es el contexto en el que las personas reciben la formación y acreditación necesarias para que puedan tener una inserción sociolaboral con éxito, contribuyendo de ese modo a superar las barreras que algunos sujetos encuentran en otros contextos. Otras veces en cambio, detrás del nombrado y poco analizado fenómeno del fracaso escolar, lo que se oculta es un proceso de etiquetaje y devaluación de grupos de estudiantes que, a lo largo de su escolarización obligatoria, son derivados a programas, grupos de pertenencia y profesorado especiales que terminan en ocasiones dejando secuelas académicas y personales tan importantes que dañan su futuro personal y social, no solo en las escuelas, sino también en trayectorias posteriores de vida como individuos y ciudadanos (Martínez, 2004).

b) Al fracaso escolar se va llegando a lo largo de una trayectoria de vida con zonas intermedias entre la inclusión y la exclusión

La perspectiva que estamos comentando llama la atención sobre el hecho de que la exclusión no es un acontecimiento puntual, sino un proceso acumulativo. Cabe trazarla sobre un continuo entre la *inclusión* (estar dentro y pertenecer a la sociedad accediendo y participando al menos de los bienes esenciales para vivir con dignidad) y la *exclusión* (pérdida de relaciones, marginación, privación de bienes esenciales o de la posibilidad de lograrlos). Entre esos dos polos es posible identificar zonas, contextos y situaciones que representan riesgos de exclusión para determinados individuos, haciendo de ellos sujetos vulnerables. Pueden abarcar situaciones y características que afectan a sujetos “sobrantes”, no útiles ni aptos para un determinado orden económico y social, y extenderse hasta cubrir ciertas medidas, programas o actuaciones dirigidas a la “*inserción*” de sujetos o colectivos vulnerables (Tezanos, 2001; Karsz, 2004; Escudero y Sáez, 2006).

A pesar de las buenas intenciones de tales medidas, no siempre van más allá de ser paliativas y, desde luego, es difícil que alteren la lógica de un orden social y económico dentro del cual operan (Bauman, 2007). En ese mismo sentido es relevante una distinción como la que ha hecho Sen (2001), cuando habla de “*inclusión plena*” (sujetos en condiciones de poder llevar una vida digna) e “*inclusión insuficiente*” (condición en la que se encuentran individuos que, aún estando dentro, ni cuentan ni logran las capacidades (recursos) necesarios. Esta última categoría alude a zonas sutiles de vulnerabilidad en las que pueden hallarse determinados sujetos que están “dentro”, pero sin disfrutar una inclusión plena o satisfactoria.

En principio el fracaso es un continuo, algo que se va fraguando en el tiempo, no un punto de partida o llegada, ni algo natural. Es el proceso y el resultado de desencuentros entre un determinado orden escolar que no es el único posible, pero que tal y como es, resulta poco acogedor para un tipo de alumnos que ni lo reconocen como propio, ni en ocasiones son reconocidos a su vez dentro del mismo por la cultura escolar dominante. Como el orden social y económico, el escolar tiene reglas de juego según las cuales algunos están en serios riesgos, casi destinados, a quedarse fuera. En sus modos de operar no hay mecanismos precisos para apreciar zonas precoces o sobrevenidas de vulnerabilidad, lo que incluso podría aminorar el potencial de medidas de inserción como las que suele disponer el sistema educativo. Así, la repetición, los programas especiales como el de Diversificación o el Complementario y, todavía más, los de Iniciación Profesional de Garantía Social, pueden funcionar como formas de inclusión insuficiente y paliativa: resulta extremadamente complejo afrontar desfases acumulados, aprendizajes no resueltos, imágenes erosionadas, expectativas negativas y una fuerte desafección hacia el estudio. También, por el contrario, pueden ser una oportunidad por la que algunos alumnos “fracasados” para el sistema escolar recuperen el deseo de finalizar sus estudios básicos, tener la oportunidad de seguir su formación y, quizás, emprender de forma autónoma el desempeño autónomo del trabajo para el que se están cualificando.

Existen diversos enfoques teóricos a la hora de analizar el fracaso escolar. El más común centra su atención de forma casi exclusiva en el individuo, sin considerar apenas otros referentes sociales, políticos u organizativos que entran en juego, lo que termina llevando a responsabilizar al alumnado de su situación. Bajo esta perspectiva se han explorado múltiples características del alumnado tratando de definir los factores de riesgo asociados al fracaso. Así entendido, la categoría de *riesgo académico* recoge aspectos relacionados con las bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición temprana de curso, problemas de disciplina y otros similares. Se asume, además, que tomando como referencia esos aspectos, es posible predecir y corregir futuras dificultades en el alumnado.

El enfoque que nos ofrece la perspectiva de la exclusión, por el contrario, permite tener una visión más amplia de la realidad compleja que se esconde detrás de la expresión de fracaso escolar. Al mismo tiempo que nos advierte del error que cometen las investigaciones centradas cuando sólo se centran en los factores individuales, familiares y sociales del riesgo escolar. De ese modo se olvida o no se presta la atención debida a la contribución al riesgo y la exclusión por parte del contexto, los contenidos y los procesos organizativos, curriculares y pedagógicos que ocurren en los centros y las aulas. Desde una perspectiva de la exclusión, el fracaso escolar de los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación en la formación básica, ni haber desarrollado las competencias básicas y comunes, además de ser un problema que repercute de una forma personal y única y a lo largo de toda la vida a cada persona que lo sufre, es un fenómeno que requiere ser estudiado desde una perspectiva más holística, pues sus raíces se nutren al mismo tiempo de elementos personales, familiares y sociales y, desde luego, también de valores, criterios y reglas de juego que corresponden al orden escolar dominante en los centros, en las relaciones y prácticas pedagógicas, en las políticas educativas y sociales.

1.2. El contexto de la experiencia que presentamos

Uno de los objetivos principales del sistema educativo vasco por definición es la inclusividad. Para ello se han ido dotando diferentes programas con los que dentro y/o fuera

de la enseñanza reglada, trata de garantizar a un porcentaje cada vez mayor de jóvenes que fracasan en la escuela el desarrollado de las competencias básicas y comunes que requieren para llegar a ser ciudadanos adultos. Los Centros de Iniciación Profesional de la Comunidad Autónoma Vasca desde hace más de tres décadas trabajan con distintos programas y profesorado para evitar la exclusión de los jóvenes a los que atienden. La investigación realizada que presentamos se encuadra en estos Centros y programas.

a) Los Centros de Iniciación Profesional

Los Centros de Iniciación Profesional (CIP) surgen en 1985 gracias a convenios de colaboración que el Departamento de Educación realiza con Ayuntamientos, Mancomunidades o Entidades privadas sin ánimo de lucro, para desarrollar los primeros Programas de Iniciación Profesional (PIPs). Su objetivo básico, entonces, era conseguir la inserción laboral de jóvenes mayores de 16 años que habiendo abandonado la escuela sin superar la EGB y estando interesados en encontrar un trabajo, carecían de cualificación profesional alguna. Para ello se diseñó un programa marco en el que combinando la formación básica con la teórico-práctica de una profesión, se le fue dando año tras año una nueva oportunidad a miles de jóvenes de la comunidad. Por eso no es de extrañar que cuando años más tarde, se aprobaron a nivel nacional los Programas de Garantía Social (PGSs) en el marco de desarrollo de la L.O.G.S.E. (1990), en la CAV se tomara la decisión de convertir estos programas en los de Iniciación Profesional que se estaban desarrollados en los CIPs, simplemente adaptando algunos aspectos de su diseño. Tal y como ha sucedido recientemente en el marco de desarrollo de la L.O.E., con su adaptación a los nuevos Programas de Cualificación Profesional.

En términos numéricos, según los datos aportados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en el informe realizado durante el curso 2007-2008 para adaptar los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs) en la Comunidad Autónoma Vasca, había 75 Centros de Iniciación Profesional distribuidos entre los tres territorios históricos, tal y como se recoge en la tabla siguiente:

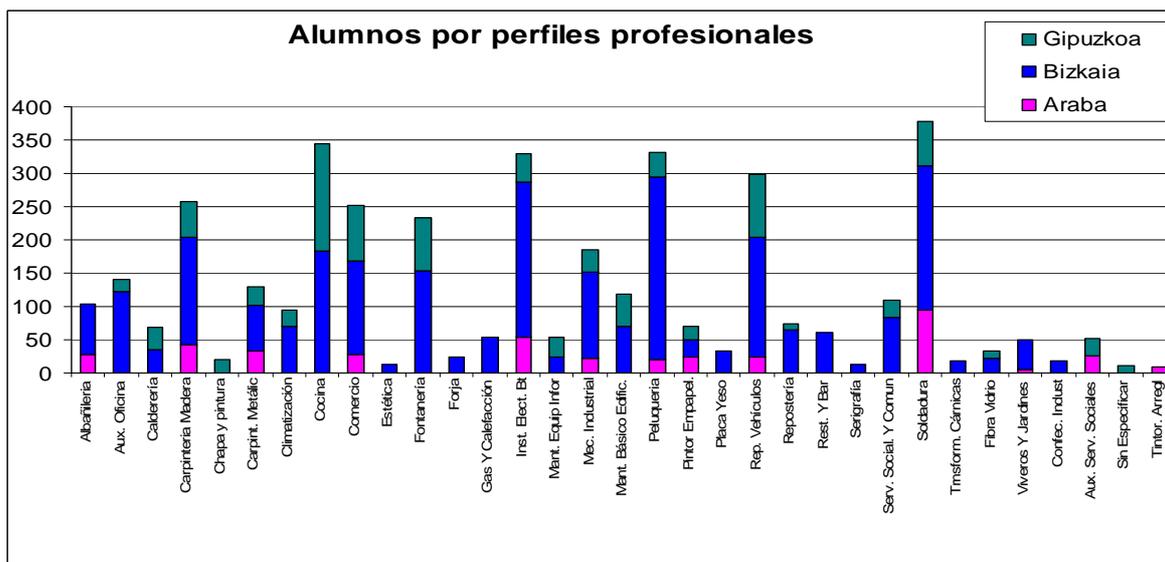
Nº DE CENTROS, ALUMNADO Y PROFESORADO DE INICIACIÓN PROFESIONAL										
TERRITOR	Nº DE CENTROS POR TITULARIDADES					ALUMNADO		PROFESORADO		
	AYUN	ENTD	PUBL	CONC	TOT	Nº	GRUP	TIPO DOCENCIA		Nº TOT
								BASIC	TALLER	
ARABA	2			6	2	412	7	40	37	77
GIPUZKOA	3			6	4	957	87	74	84	58
BIZKAIA	7			3	9	2614	37	218	227	445
TOTAL	2	5		5	5	983	61	332	348	80

En dichos centros, financiados y distribuidos de manera desigual según su titularidad (Ayuntamiento, Entidad y Fundación, Centro Público y Concertado) trabajan en los *Programas de Iniciación Profesional* 680 profesores con distinta dedicación y perfil profesional y atienden a cerca de 4000 jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 21 años, de los que el 73%

son varones, el 24% emigrante y solo el 60% han aprobado un curso completo por última vez en la Etapa de Primaria.

En algunos de los centros, el mismo profesorado atiende a un alumnado nuevo organizado en grupos específicos en los que se ofrece la medida más extrema de atención a la diversidad de la ESO en la CAV de la que más tarde hablaremos, los *Programas de Escolarización Complementaria* (PEC). En este caso, la ausencia de unos datos públicos y oficiales del alumnado y el hecho de que a todos los efectos estos jóvenes en edades comprendidas entre los 14 y 16 años sigan matriculados en sus centros ordinarios, nos impide reflejar su población exacta en el cuadro anterior. No obstante, podemos indicar que según el estudio realizado el mismo curso por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2007) sobre el abandono escolar en el 2º ciclo de la ESO, el alumnado que se encuentra realizando un PCE representa un 0.6% del matriculado en los cursos de 3º y 4º de la ESO.

En relación a los perfiles de los profesionales que están trabajando en estos centros, cabe señalar su diversidad (hay 33 diferentes), su distribución desigual según el número de alumnos (desde 378 que realizan Soldadura hasta los 9 de Tintorería) y su presencia diferente en cada territorio histórico como se puede ver en la gráfica siguiente:



Tal y como hemos avanzado en el apartado anterior, dos son los programas que actualmente se están desarrollando en los CIPs: Los Programas de Iniciación Profesional (PIPs) y los Programas de Escolarización Complementaria (PECs). Teniendo en cuenta que ambos han sido regulados por la Administración Educativa, aunque con desigual precisión, antes de presentar el proceso y los resultados de la investigación, señalamos brevemente las características básicas establecidas para el diseño y desarrollo de cada uno de ellos.

LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL (PIP)

Regulación: El DECRETO 72/2001, de 24 de abril por el que se establecen los aspectos esenciales de las acciones formativas que se integran en los Programas de Garantía Social (BOPV 8 de mayo 2001) regula el diseño curricular marco de estos programas en la CAV.

Finalidad: Son programas de enseñanza no reglada. Están destinados a los y las jóvenes mayores de 16 años y menores de 21, que no habiendo alcanzado los objetivos de la ESO, no tienen el título de Graduado. En el caso de Centros que tienen alumnado con necesidades educativas especiales, centros penitenciarios, pueden superar los 21 años. A través de estos programas se les pretende ofrecer una alternativa formativa que facilite su integración sociolaboral como ciudadanos y trabajadores.

Aspectos Curriculares: En el marco del Plan Vasco de Formación Profesional, para este programa se propone el siguiente diseño curricular :

Objetivos: 1. - Desarrollar y consolidar la madurez personal de los y las jóvenes para el desarrollo pleno como persona en una sociedad pluricultural y democrática. 2. - Profundizar en las capacidades propias de la formación básica con el objeto de facilitarles la incorporación al mundo laboral y propiciar la reinserción en el sistema educativo, fomentando una buena disposición hacia la formación permanente. 3. - Desarrollar la adquisición de las capacidades y destrezas suficientes para acreditar la competencia profesional demandada y potenciar la adquisición de los hábitos y actitudes precisas para desempeñar un puesto de trabajo en condiciones de seguridad.

Módulos del Programa: Los programas, se desarrollan a lo largo de uno o dos cursos a través un marco organizativo y curricular común y flexible, adaptado a las necesidades del alumnado en dificultad, y tomando como eje organizador alguno de los perfiles profesionales. Se estructuran por módulos en una *parte común y otra optativa*.

La *parte común* está orientada a la iniciación en una profesión y al desarrollo de las capacidades básicas que se consideran más funcionales para la inserción social y laboral. Y consta de los siguientes módulos: *Técnicas profesionales básicas, Formación básica Tutoría y orientación, Formación en centros de trabajo y Actividades de inserción laboral*.

La *parte optativa* está más vinculada a los intereses futuros del alumnado y tiene la intención de ofrecerle la posibilidad de orientar su formación futura de acuerdo a intereses, actitudes y aptitudes personales.

En algunos programas y centros, también se facilita la *Preparación de la prueba de acceso al grado medio de formación profesional*, dirigida al alumnado que desee reinsertarse en el sistema reglado y continuar sus estudios a través de una formación profesional específica.

Orientación y acción tutorial. Dadas las características propias del alumnado y las posibilidades de opción que ofrecen los Programas, la tutoría constituyen un elemento fundamental inherente a la actividad educativa, por eso se desarrolla de manera permanente a lo largo de todo el proceso formativo. Dicha acción incluirá actividades tutoriales, tanto individuales como grupales.

Evaluación: Finalizados estos estudios el alumnado recibe una certificación que acredita las competencias profesionales adquiridas relacionadas con el perfil. Igualmente le facilitan el acceso hacia el Graduado en Secundaria a través de EPA y la incorporación los ciclos Formativos de grado medio a través de una prueba de acceso.

LOS PROGRAMAS DE ESCOLARIZACIÓN COMPLEMENTARIA (PEC).

Regulación: Surgen a partir de la ORDEN de 30 de julio de 1998 (BOPV, 31 agosto 1998), más tarde modificada por la de 7 de mayo de 2002 (BOPV, 9 de mayo de 2002), por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Finalidad: Están concebidos como una medida excepcional y extrema, de carácter educativo y temporal, para ayudar en unidades específicas al alumnado entre 14 y 16 años, que estando en una situación de especial dificultad social o con graves problemas de adaptación a la escuela, no puede seguir un proceso educativo normalizado.

Aspectos curriculares: A diferencia de los Programas de Iniciación Profesionales, los

Programas Complementarios de Escolarización no tienen un Diseño Marco. No obstante, a través de los servicios de apoyo educativo se ha divulgado un documento* en el que se ofrecen algunas orientaciones para la elaboración de los programas individuales y grupales que tienen que realizar los centros aprobados por la Admón. que desarrollan esta medida y la adaptación que realiza cada equipo y centro concreto en los que se desarrollan.

Objetivos. Adaptados a las necesidades individuales de cada alumno/a (*agrupadas en relación al ajuste personal y social y a los aprendizajes básicos de aspectos curriculares*), deben facilitar los aprendizajes que resulten más útiles para su crecimiento personal, su readaptación hacia el sistema ordinario, o su acceso posterior a la formación de Iniciación Profesional. De forma que le capaciten para la inserción en la vida adulta y activa, sin renunciar a las capacidades básicas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Áreas del Programa. Se sugiere el desarrollo de aprendizajes experimentales y aplicables en *áreas instrumentales* (Lenguaje, Matemáticas, Naturaleza y Sociales) trabajando en talleres. Aceptando una diversidad de diseños que varían desde la realización de proyectos integrados, hasta talleres polivalentes, pasando por los más comunes: Talleres propios de los contenidos de área y/o del perfil profesional que tienen en el PIP del mismo centro, sin olvidar que el objetivo prioritario no es la obtención de una cualificación profesional.

Acción tutorial. Además de la labor tutorial en la que se dedican tiempos explícitos a trabajar aspectos de integración, comportamiento y autoevaluación, se sugiere que el profesorado dedique un tiempo para hacer el seguimiento de la actividad educativa diaria. Y que de forma sistemática y continua el tutor realice entrevistas con alumno/a y familias.

Metodología. A pesar de que se considera que no existe una metodología concreta que responda plenamente a las necesidades de este alumnado, ni un modelo propio de estos programas, se señalan algunas pautas y estrategias que parecen dar mejores resultados:

- . Utilizar el grupo como espacio de socialización, integración personal, evaluación y control
- . Trabajar adaptándose a las necesidades individuales de cada alumno/a.
- . Hacer en equipo seguimiento individualizado y escrito de los avances del alumnado
- . Establecer relaciones y hacer mediación desde el binomio respeto - exigencia
- . Mantener un equipo de profesores/as lo más reducido posible y bien coordinado

Seguimiento y Evaluación. Existe un procedimiento común estipulado por la Administración Educativa, para realizar la selección, adjudicación, seguimiento trimestral y promoción del alumnado adscrito a los programas. Ya que a todos los efectos consta matriculado en el centro de ESO con el expediente abierto. Para ello, los CIPs autorizados en los que se desarrollan los programas deben presentar y cumplir un *Plan de Coordinación* con cada alumno/a y centro de origen.

La evaluación se propone como estrategia para ajustar su propuesta educativa a la realidad concreta del grupo y cada componente. Y está referida más que a los resultados, al logro de las capacidades básica del alumnado. Quien podría reintegrarse al centro de procedencia si el nivel de aprendizaje y las condiciones así lo aconsejan.

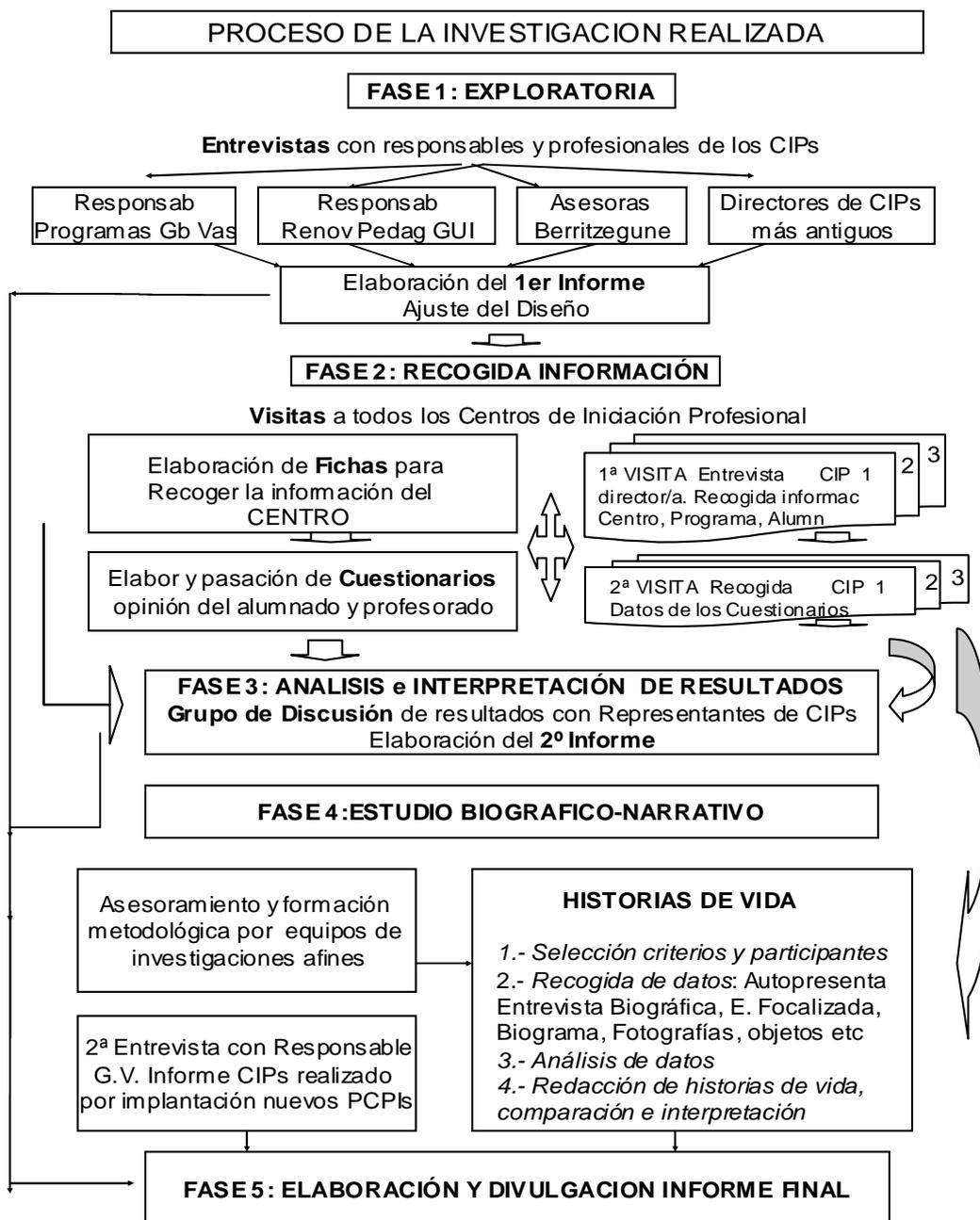
*Mendía, R (2002): Guía para la elaboración de una propuesta curricular individualizada en los Programas Complementarios de Escolarización. Documento inédito

2. Metodología y fases del estudio realizado

Con la intención de facilitar al lector/a la comprensión del proceso de investigación realizado a lo largo de dos cursos académicos, presentamos una síntesis de los aspectos más destacables de diseño en cada una de las cinco fases, tal como puede verse en el gráfico siguiente.

La primera fase exploratoria nos sirvió para entender la complejidad y diversidad de realidades que existen detrás de los Centros de Iniciación Profesional y, de ese modo, diseñar los instrumentos de recogida de la información utilizada en la segunda fase. El trabajo

realizado supuso acudir de forma simultánea a tres fuentes de información: Investigaciones realizadas en otros contextos sobre centros y programas similares, entrevistas con responsables y profesionales de la Administración e Inspección Educativa, de los Servicios Zonales de Apoyo (Berritzegunez) y de los Centros y Programas más emblemáticos, y análisis de la documentación que desde su aparición ha ido regulando estos centros y sus programas: leyes, decretos, órdenes, resoluciones e instrucciones.



La segunda fase del estudio nos dio la oportunidad de conocer de manera personal y contrastada la opinión de los protagonistas que están viviendo esta experiencia (alumnado, profesorado y responsables). Como teníamos constancia por los informantes de la fase

anterior de que en el territorio de Guipuzcoa existe la misma diversidad de Centros, alumnado, profesorado y programas que en toda la CAV., acotamos el estudio a los Centros de este territorio, tomando a cada Centro como la unidad básica de análisis de todas las dimensiones estudiadas. En esta ocasión, las principales informaciones relativas a la historia, titularidad, misión, contexto, infraestructura y recursos del centro, fueron recogidos a través de las notas y documentación aportadas por los responsables de los centros en las visitas realizadas. La trayectoria escolar y la situación sociofamiliar se elaboró con la ayuda de las fichas grupales y anónimas rellenas por los centros. Las opiniones del alumnado y el profesorado se recabaron a través de los cuestionarios que incluyeron datos de identificación, ítems con formatos de escalas de uno a cinco y preguntas abiertas. Se diseñaron cuestionarios diferentes para el profesorado y el alumnado, aunque compartían elementos comunes, y fueron validados tomando en consideración juicios de expertos y otros instrumentos similares aplicados en diversas investigaciones sobre nuestro tema de estudio.

En la *fase tercera*, una vez realizado el análisis de los datos cuantitativos aportados en los cuestionarios con la ayuda del SPSS, realizamos un Grupo de Discusión con representantes de los centros participantes. A través del mismo tuvimos la oportunidad de conocer su interpretación y valoración global. Para ellos fue una oportunidad encontrar un lugar común, apenas existente, en el que pudieron contrastar sus interpretaciones respecto a cuáles son las claves del éxito de su intervención y cuáles sus aspectos reivindicativos y de mejora.

Por último, la *cuarta fase* se corresponde con el trabajo realizado durante el segundo año de la investigación. En él realizamos un estudio biográfico narrativo con jóvenes seleccionados por los profesionales de los CIPs que tenían en común haber vivido la experiencia del fracaso escolar y haber cursado con éxito el programa del CIP. Participaron de manera anónima y voluntaria. Cumplidos estos dos criterios, tras un proceso largo y difícil de selección, el conjunto de jóvenes informantes reúne la mayor diversidad posible en las características que habíamos detectados como relevantes: sexo, edad, situación familiar, trayectoria escolar, tipo y perfil profesional de CIP y situación actual. En esos términos, tienen cierta representatividad del alumnado que vive con éxito la experiencia educativa que presentamos. El proceso de análisis de las informaciones recogidas en esta fase a través de las entrevistas realizadas y la utilización de algunas técnicas propias de esta metodología, realizado con la ayuda del programa MXQDA, nos ha permitido encontrar informaciones más cualitativas y profundas sobre las dimensiones familiares, personales, escolares, de amistad y de iniciación sociolaboral, que de manera única y paradójicamente bastante común, interactúan a lo largo del ciclo vital en los procesos de exclusión e inclusión vividos por todos los/las jóvenes seleccionados.

3. Principales resultados

Por cuestiones de espacio presentamos solamente algunos de los resultados más relevantes del estudio realizado durante la primera fase de la investigación. La muestra incluye los 25 CIPs de Guipuzcoa que estaban interviniendo durante el curso 2006-07 con algún programa de Iniciación Profesional. Los cuestionarios fueron respondidos por todo el alumnado (N=428) y Profesores/as (N=119). En el Grupo de Discusión participaron 21 representantes de los CIPs. Se trata de una muestra que, sin ser estrictamente representativa de todos los centros, programas, profesorado y alumnado de la CAV implicado en la experiencia que presentamos, nos permite ofrecer una visión muy real de la situación de

estos centros tal como es valorada por sus protagonistas. Presentamos a continuación los principales resultados extraídos del estudio cuantitativo y cualitativo realizado, agrupándolos en torno a las cuatro dimensiones antes mencionadas, centros, alumnado, profesorado y práctica educativa.

3.1. En relación a los centros

Las distintas informaciones aportadas en las entrevistas realizadas con responsables de los programas en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Renovación Pedagógica de Guipuzcoa, Asesores de Berritzegunes¹ y Directores de los CIPs con más larga experiencia, nos han permitido constatar la diversidad de Centros que bajo la denominación común de CIP existe en la CAV. Haciendo una síntesis, señalamos algunos datos que nos sirven para darnos cuenta de ello.

En primer lugar cabe señalar la diversidad de tipología de centros con la que nos encontramos nada más iniciar el estudio de campo. En términos cuantitativos se ve reflejado en que los 25 CIPs pertenecen a 6 tipos de instituciones diferentes, repartidos así: 14 Centros de Iniciación Profesional Municipales, 4 Centros Privados de Educación Secundaria, 2 Fundaciones, 2 Entidades, 1 Centro Privado de E. E., 1 Centro Privado de Infantil, Primaria y Secundaria y 1 Instituto de Educación Secundaria.

Sin embargo, cuando nos acercamos a visitar cada uno de los centros, tomamos conciencia de que algunos de los datos cuantitativos que podrían ser presentados y analizados de forma independiente, como son el número de alumnado, profesorado, programas y perfiles, instalaciones o presupuestos, necesitan ser presentados e interpretados de forma global desde la unidad de análisis de centro.

En ese sentido, podemos observar de nuevo, la diversidad y desigualdad de situaciones que existen entre los 25 centros. De hecho podríamos situarlos a todos en un continuo entre los dos extremos que representan la realidad de un pequeño taller situado en un barrio, en el que un grupo reducido de 10 alumnos son atendidos por 2 profesores, uno de ellos con dedicación parcial, en un solo curso y un solo perfil profesional. Mientras que en el extremo opuesto, situaríamos el centro mayor encontrado en una de las zonas de mayor desarrollo industrial del territorio y gestionado por una Mancomunidad de Ayuntamientos. En dicho centro podemos ver que 82 alumnos/as repartidos en 8 grupos están realizando su formación en 4 perfiles profesionales diferentes, contando con 8 profesores/as contratados con dedicación exclusiva. Y lo que es más importante, compartiendo las instalaciones y, en los tiempos libres, el espacio, una relación más cercana y el ambiente de una formación profesional de alto rendimiento, en la que a la vez se están formando cientos de jóvenes de la comarca en distintos niveles (desde el CIP a la formación universitaria) y con distintas especializaciones de sectores industriales comunes. Entre uno y otro centro, podríamos encontrar una amplia relación de CIPs de un tamaño mediano con diferentes titularidades e intencionalidades.

Profundizando en lo dicho hasta ahora, el trabajo cualitativo realizado nos ha permitido observar que, entre todos los CIPs, existen diferencias en las orientaciones/preocupaciones formativas que tienen para su alumnado. De hecho, aunque no conforman ninguna tipología ni modelos definidos, entre los 25 centros estudiados hemos observado tendencias diferentes respecto a su mayor o menor preocupación por mantener el equilibrio entre la necesidad de inserción laboral, la intención de contener riesgos de

¹ Berritzegune, Centros de Apoyo a la Formación e Innovación educativa

conductas marginales y la reincorporación hacia el mundo educativo, abandonado como consecuencia de su fracaso escolar. Entre las variables detectadas que influyen en el dibujo de lo que podríamos llamar algunos perfiles de centros, estarían su condición económica (público, privado, concertado o subcontratado), el contexto sociocultural y la finalidad. No obstante, la titularidad y su trayectoria histórica parecen ser claves para entender la relación interna de las variables hasta ahora mencionadas. Por ello, aunque resulta difícil hacer una ordenación clara de todos los centros, señalamos algunos de los perfiles detectados:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros de Iniciación profesional municipales con orientación de inserción sociolaboral y en la medida de lo posible consecución del graduado escolar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresas subcontratadas por ayuntamientos pequeños con orientación de inserción sociolaboral.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entidades o empresas grandes subcontratadas por mancomunidades con mayor orientación de inserción sociolaboral.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros Educativos privados con mayor orientación escolar y de evitación del riesgo de exclusión que de inserción laboral
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresas privadas que se presenta a concurso público.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundaciones y/o centros religiosos con orientación escolar-social.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundaciones laicas con mayor orientación de inserción social.

Cabe señalar, además, que la distinción de origen, finalidad y financiación impacta en la diversidad de infraestructuras, dotación de recursos humanos y materiales y en las limitaciones que tienen para adaptarse a los nuevos programas y alumnado, así como a los retos y cambios de perfiles profesionales que facilitan la inserción laboral. En este sentido, se observa una relación entre el hecho de tener o no un Programa Complementario (que es ofertado casi de forma exclusiva por los CIPs con menor orientación laboral y presupuesto), así como también con que el Programa de Iniciación Profesional sea de uno o de dos años. En síntesis, los cambios sociolaborales y educativos ocurridos a lo largo de las más de tres décadas transcurridas desde la aparición de los primeros centros y programas de iniciación profesional y el hecho de que oferten una enseñanza no reglada, ha dado lugar a que detrás de la denominación genérica de CIPs exista una gran diversidad de centros que comparten la experiencias que presentamos.

3.2. En relación al alumnado

Los cuestionarios se administraron a todo el alumnado escolarizados ese curso en los 25 CIPs de Guipúzcoa (957 alumnos/as), contando con su participación voluntaria y la ayuda del profesorado de los dos programas y cursos. Respondieron a la prueba 428 (44.72%). Parte de la mortandad se debe a que en el momento en que se aplicó, gran parte del alumnado del 2º curso del PIP se encontraba realizando las prácticas en empresas. No obstante, el 78.8% de las opiniones recogidas pertenecen al alumnado que se encuentra realizando el PIP (45.1% en el primer curso y 33.7% en el segundo). Mientras que el 21.2% restante es el alumnado del PEC. Manteniéndose con ello la misma proporción de la población. Como la mayoría de las

preguntas recogidas fueron comunes para todos los grupos, una vez mencionados algunos datos de identificación del alumnado que nos permitan imaginar cómo es, se presentan sus opiniones y las de su profesorado en relación con las cuestiones que haremos explícitas.

El primer dato que llama nuestra atención que el 75.3% del total del alumnado que llega al CIP son chicos. Y sobre todo que sean chicos el 92.6% del total de los que cursan los PCEs, alumnado que se distingue por su mal comportamiento y su grave desadaptación escolar. Lo que nos lleva a preguntarnos si uno de los motivos que explica el mayor fracaso escolar de los chicos, sea su mayor dificultad para adaptarse. O si será conveniente ahondar en alguna ocasión sobre el impacto que en dicha desigualdad pueda estar teniendo la menor presión sociofamiliar que tienen las chicas que fracasan para aprender un oficio y también el sesgo de género que tiene la oferta actual de perfiles, que son dos aspectos que señalan los profesionales de estos centros.

Un dato que puede reforzar parte de la sospecha señalada es la presencia desigual de estos jóvenes en cada uno de los 15 perfiles profesional ofertados, (entre el 0.6% en *Electrodomésticos* y el 17.8% en *Auxiliar de comercio*). De hecho, la mayoría de los perfiles ofertados se corresponden con los trabajos todavía hoy en día más desempeñados por los varones como son: operarios de fontanería, mecánica industrial, soldadura, albañilería, carrocería, reparación de coches y carpintería. Sólo hay cinco perfiles que son más bien mixtos o “feminizados”: auxiliar de equipos informativos, oficina, cocina, servicios sociales y comunitarios, peluquería y estética.

Hemos recabado y contamos con numerosos datos aportados por el alumnado referidos a su entorno y hábitos fuera del CIP, que pueden chocar con la primera imagen que se suele tener del mismo. Nos hablan de unos jóvenes que son como tantos otros de las clases medias y obreras con los que comparten hábitos y gustos, solo que no han fracasado ni sienten ese rechazo por los estudios. Entre ellas destacamos las siguientes:

- *Convivencia*: El 71.2% vive con sus padres, hermano...etc.; 17% con uno de sus progenitores; 1.9% con padre o madre y su pareja; 7.9% En una institución de tutela o acogida; 2.2% con su pareja o amigos.
- *Estudios del padre*: 56.1% Primarios, 10,8% Bachiller, 25.9% F.P., 7.2% Superior.
- *Estudios de la madre*: 66.7% Primarios, 12% Bachiller, 12.7% F.P., 8.7% Superiores.
- *Trabajo del padre*: 3% No trabaja; 3.3 Jubilado; 12.7% Transporte; 4.3% Hostelería; 4% Negocio propio; 33.7% Construcción; 4.7% Trabajos muy altos; 5.3%; Comerciantes, 8% Trabaja en una empresa.
- *Trabajo de la madre*: 35% Ama de casa 11.9% Hostelería; 17.8% Limpieza 9.1% Cuidador/a 9.7% Comerciantes 4.1% Taller, fábrica; 9.1% Otros; 3.4% Trabajos muy cualificados.
- *Dedicación tiempo libre*:
 Diariamente: 9% Deporte; 53.1% Salir con los amigos, la pareja; 9.6% Trabajar;
 5.5% Estudiar; 17.8% Ocio en general; 3.5% Drogas.
 Fin de semana: 9.1% Deporte 40.5% Familia, amigos; 36.1% fiestas; 0.9%,

Trabajar; 10%, Ocio en general.

- *Trabajos en los que se ha iniciado:* El 39.6% declara no haber trabajado nunca. El 60.4% restante dice trabajar esporádicamente como ayudantes en distintos sectores: 10.2% Repartidores, 27.3% Construcción, 28.8% Hostelería; 5.4% Limpieza; 5.9% Comerciante, 6.3% Cuidador/a; 16.1% Otros
- *Relaciones:* En su casa: La mayoría señala que mantiene buenas relaciones con sus padres. Sus padres están pendiente de el/ella, le consideran buen/a hijo/a, están preocupados por sus estudios y quieren que se ponga a trabajar cuanto antes, aunque les importa más que aprendan un oficio que le guste que se pongan cuanto antes a trabajar. Con sus amigas/os dicen que tienen la suerte de tener buenos amigos. A sus padres les gusta que vayan con ellos. A muchos también les ha ido mal en los estudios. Algunos reconocen que les va “la marcha” y “meterse en líos”; Pocos consideran como amigos a los compañeros del CIP

Disponemos, asimismo, de algunos datos “más sensibles”, facilitados de forma anónima por los responsables de los centros. Y en ellos se pone de manifiesto cómo una parte del alumnado que llega a estos centros, cada vez mayor en opinión del profesorado como veremos más tarde, además de las dificultades escolares comunes tienen otras muy importantes en sus entornos sociofamiliares. Necesidades que los CIPs tratan de cubrir con enormes limitaciones y gran voluntad. Son las siguientes:

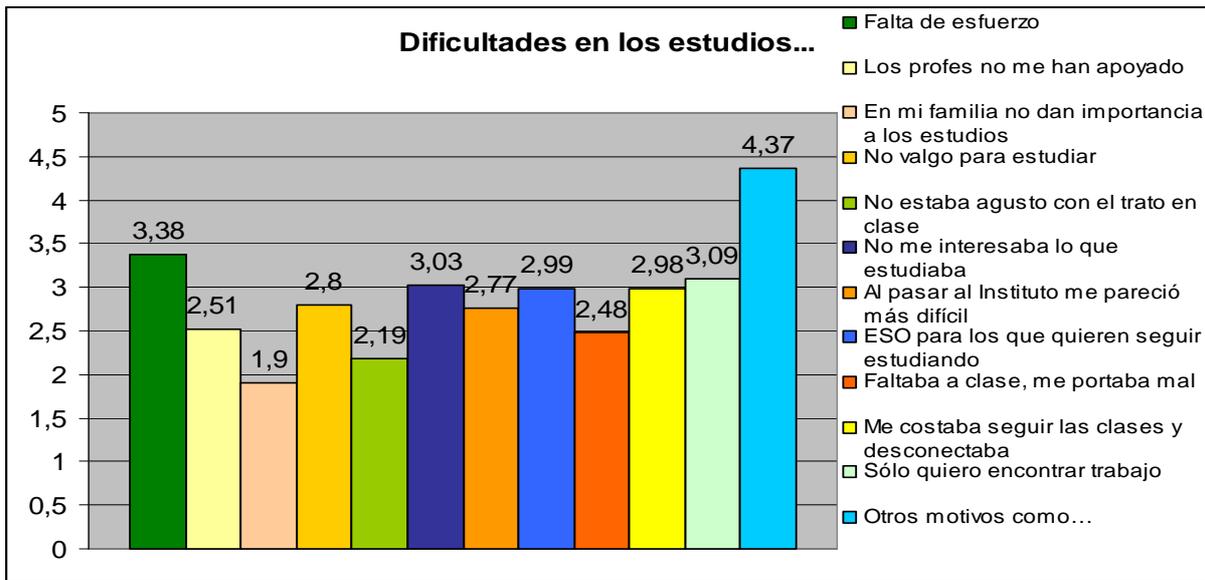
- *Datos sociofamiliares* del alumnado aportados por el profesorado:
 - Con familias “desestructuradas” y graves problemas: 28.8%
 - Han tenido o tienen algún problema con la justicia: 19.5%
 - Consumen habitual drogas: 52.1%
 - Emigrantes sin documentación: 19.8%
- *Trayectoria escolar:*
 - Medidas de atención a la diversidad aplicadas: El 25.8% ha seguido algún programas y/o medidas educativas excepcionales. Solo el 86.6% ha repetido curso alguna vez.
 - Último curso que aprobado todas las materias: El 41.3% ha superado el nivel de primaria (entre 1º y 5º el 20.0%, en 6º el resto). Pero solo el 27.3% ha superado el 2º curso de ESO.

Los resultados de algunas cuestiones planteadas en el cuestionario sintonizan con los primeros datos, los socio-familiares. De hecho el 30% de alumnado con familias desestructuradas coinciden con el porcentaje que manifiesta desacuerdo, respecto a que *en su familia las normas están muy claras y las cumple, o que los problemas se resuelven hablando*. Los segundos, en cambio, los referidos a su trayectoria escolar, contrastan con las opiniones que nos da el alumnado, aunque se complementan con las que presentamos después realizadas por el profesorado.

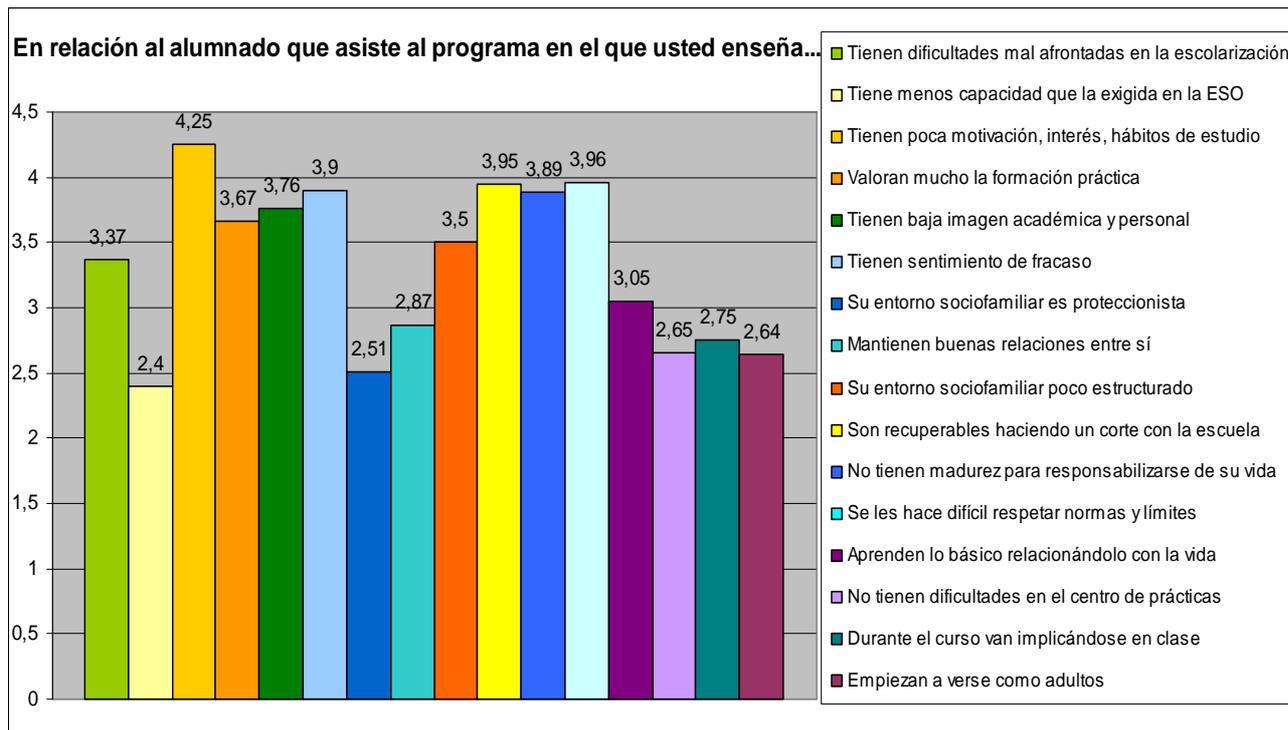
a) La opinión del alumnado

Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela...

La mayoría de estos jóvenes *está muy de acuerdo* con las siguientes afirmaciones: *No me ha esforzado lo suficiente. Hacía tiempo que lo único que quería era encontrar un trabajo. No me interesaba nada de lo que tenía que estudiar.* Mayor discrepancia tienen entre ellos, aunque son muchos los que *están de acuerdo*, con que: *La ESO es para los que quieren y pueden seguir estudiando. Me costaba tanto seguir las clases que si podía desconectaba. Yo no valgo para estudiar. Al pasar al Instituto tenía tantas asignaturas y profesores que me pareció muy difícil.* Son pocos los que *comparten* estas otras: *Los profesores no les han apoyado. Tuvieron mal comportamiento. No se encontraron a gusto en clase porque le trataran mal.* Menos de un tercio comparte la idea de que en su familia no se la haya dado importancia a los estudios



b) La opinión del profesorado



Para la mayoría del profesorado, el problema de este alumnado radica más en la actitud de rechazo al estudio que en su falta de esfuerzo. En ese sentido la mayoría *está de acuerdo* con las siguientes afirmaciones: *El alumnado cuando llega a los CIPs viene con grandes dificultades: falta de motivación, interés y hábitos de estudio, de respeto con las normas y los límites, con sentimiento de fracaso, baja autoestima académica y personal, y con dificultades mal afrontadas en la escolarización. Y existe mayor discrepancia respecto a si entre el alumnado mantienen buenas relaciones, si durante el curso se van implicando en clase, o si empiezan a verse como adultos responsables. De todas formas entiende que con una formación más práctica y centrándose en lo básico, se puede iniciar con ellos un proceso de recuperación haciendo un corte con la escuela, de manera especial en el caso del alumnado del PEC. Además, la mayoría también comparte la idea de que parte de este alumnado tiene un entorno sociofamiliar poco estructurado y, en bastantes casos, proteccionista.*

Finalmente, por el valor que tiene conocer la valoración global que hacen los profesionales sobre el cambio del alumnado que están viviendo estos centros, apuntamos algunas opiniones surgidas en el grupo de discusión que pueden verse más desarrolladas en un trabajo anterior (Martínez, Sostoa y Mendizábal, 2008):

El profesorado de los CIP, tomando como referencia los años 90, considera que se ha producido un cambio en la tipología del alumnado atendiendo no sólo a su procedencia, sino también a los fines con los que cursan los estudios en sus centros. Así indican que anteriormente *“tenían claro el futuro”* y *“sabían a qué venían”*. Llegaban al CIP *“habiendo terminado todo lo que tenían o les exigían hacer, con una motivación que ahora no tienen”*. Era frecuente que dijeran *“yo no quiero leer, ni escribir, ni seguir con las matemáticas...pero quiero y puedo aprender un oficio y encontrar un trabajo”*. En cambio ahora, la mayoría llega porque *“les mandan”*. *“Se les sigue pidiendo que aprendan cosas de la enseñanza básica”*. Un alumnado que acude al CIP *“más por descarte que por elección”*, por tener la edad correspondiente o porque ya no puede seguir en la escuela. En el mejor de los casos, su única

elección es la de no seguir estudiando. *“Así que están ahí por lo que han hecho ellos o por lo que la vida ha hecho de ellos, y en esas condiciones es muy difícil saber donde van a estar dentro de cinco años”*. Con todo, *el caso más preocupante es el del alumnado emigrante*. Sus problemas legales afectan de forma transversal a toda su realidad. La falta de una perspectiva de futuro regulada le produce desencanto y frustración al ver, muchas veces, truncadas sus esperanzas. Así se refleja en las palabras de uno de sus profesores cuando afirma *“A mí al final la sensación que tengo al trabajar con ellos es pensar -para qué- es muy bueno, pero no tiene papeles. Y no le puedo hacer nada. Un chaval que se lo ha trabajado, que ha aprendido de maravilla y es al que no le puedes insertar en mundo laboral”*.

Aunque, como se ha dicho, las realidades de los centros son muy diferentes, el profesorado coincide al señalar ciertas características comunes de los jóvenes que han ido llegando a los CIPs. Coinciden en que su historia de fracaso escolar viene de muy atrás, habiendo llegado a aparecer los primeros indicadores ya en los primeros cursos de primaria. A medida que pasan los años la situación se mantiene y *“cuando llegan a nosotros, en ocasiones, suele ser muy tarde y da pena ver que vienen de una historia - de fracaso- muy antigua”*. A pesar del éxito conseguido con la mayoría de ellos en el CIP, entre un 10% y un 20% abandona de forma precoz o es expulsado durante las primeras semanas de curso. Cerca de otro 30% se va incorporando a lo largo del año, la mayoría menores emigrantes sin documentación ni familia. Al finalizar el curso, de los jóvenes que están realizando un PEC, prácticamente ninguno de ellos regresa a su centro de origen. Puede considerarse un éxito que entre un 60 y 70% continúe el curso siguiente realizando un Programa de Iniciación Profesional en el mismo centro, así como que casi el 90% del alumnado formado en el PIP, una vez realizado el primer curso, finalice los estudios y encuentre algún trabajo.

Otro aspecto relevante destacado por el profesorado es que alumnado se siente responsable de su fracaso. La mayoría de los jóvenes que acuden a estos programas y centros se considera causante de su fracaso anterior, atribuyéndolo, por un lado, a no haber sabido lo que el sistema escolar desea y les pide y, por otro, a su falta de esfuerzo. Como acertadamente dicen, la mayoría no puede identificar cuál ha sido el último año en que aprobó todo un curso escolar, aunque *“lo que si saben es que casi siempre su historia está asociada al fracaso”*. Este profesorado reconoce, además, que *“a todos nos faltan indicadores para entender cuándo, cómo y por qué estos alumnos no han ido bien”*. Sería preciso aclarar dónde ponen sus puntos de mira estos estudiantes al hablar del fracaso escolar, pero un dato cierto es que su promoción desde la educación primaria al curso primero de la ESO sin hizo sobre bases débiles, sin tener realmente superada la formación de la etapa. Como afirma uno de sus profesores, *“cuando le sacas el expediente, al intentar que saquen el graduado, es cuando se dan el campanazo de ver que en realidad no tienen aprobada la primaria lo que les pone ante un objetivo todavía mas imposible”*. Hay casos, asimismo, en los que se puede observar que se les ha ido aprobando durante años sin aprender lo básico, solo por no ser conflictivos. Lo que lleva a este profesorado a señalar la disonancia que ven entre los aprendizajes reales y los resultados que reflejan las cartillas de escolaridad. El flaco favor que esa actitud condescendiente del sistema tiene sobre la tan mencionada importancia del esfuerzo es manifiesto.

3.3. En relación al profesorado

Los cuestionarios del profesorado se administraron a los 158 profesores que estaban contratados en los 25 CIPs durante el curso en que se aplicaron, contando con su participación

voluntaria y la contribución activa de los directores de los centros. Del total, respondieron a los cuestionarios 119 profesores, que impartían docencia en el PIP en un 77.3% y el resto el 22.7% en el PEC. La pérdida de la muestra fue debida a que gran parte del profesorado del 2º curso del PIP no acude a los centros durante el período en el que su alumnado está realizando las prácticas en las empresas. No obstante, a la luz del resto de datos de identificación recogidos sobre la muestra, podemos afirmar que la misma mantiene la representatividad necesaria para poder extender los resultados que presentamos al resto de la población.

Dado que la mayoría del profesorado imparte docencia en los dos programas y que las cuestiones planteadas en torno a esta dimensión son las mismas para todos, presentamos en primer lugar algunos datos de identificación que nos permitan tener una primera imagen respecto a quiénes son los profesores de estos centros. Más tarde comentaremos su opinión respecto a su perfil profesional.

a) Características personales más relevantes

- **Sexo:** En términos globales podríamos considerar que en estos centros hay casi un equilibrio en el sexo de su profesorado, dado que el 53.9% son varones y el 46.1% mujeres. Edad: 13.1 % menor de 30 años, 36.4% entre 30 y 40 años; 41.1% entre 40 y 50 y 9.4% mayor de 50.
- **Perfil Profesional:** 15.9% Ayudante de cocina, 4,2% Auxiliar de comercio, Peluquería y estética, 4,2% Operario de fontanería, soldadura, y calderería, 0,8 % el resto distribuidos entre 14 perfiles diferentes.
- **Titulación:** 26% FP, 18% Diplomatura; 56% Licenciatura
- **Situación Laboral:** 48.6% Contrato indefinido; 40% contrato eventual; 5.7% Autónomo, 5.7% Funcionario interino
- **Módulo en el que imparte docencia:** 45% Formación Básica; 24% Módulo Teórico; 8%, Orientación; 24% Taller-práctica
- **Años de experiencia:** 26% de 1 a 3 años; 44% de 4 a 9 años, 30% más de 10 años
- **Otras experiencias:** 31% Experiencia profesional en la materia que imparte, 22% Educador/a, 7% Trabajo voluntario con jóvenes en riesgo; 6% Educación compensatoria; 6% cursos de formación en INEM....

En primer lugar cabe señalar que existen ciertos aspectos que determinan la selección, formación, estabilidad y promoción de estos profesionales. En concreto, la normativa de los programas establece un equipo docente básico de un PIP constituido por:

- Un/a profesor/a técnico de Formación Profesional o persona especialista acreditada en el sector correspondiente, que imparte el bloque de Técnicas Profesionales Básicas.
- Dos profesores/as diplomados/a o licenciados/a universitarios/ a que imparten el bloque de Formación Básica, uno/a especialista en el ámbito de comunicación y otro/a en el ámbito científico-tecnológico.

Sin embargo, como hemos podido ver en los datos descriptivos anteriormente presentados, el profesorado de estos centros es muy diverso. En ello tienen gran incidencia dos aspectos: El perfil profesional elegido por cada institución para desarrollar cada programa y la estructura curricular del mismo, lo que influye en la relación contractual que cada institución, según su titularidad, establece con estos profesionales.

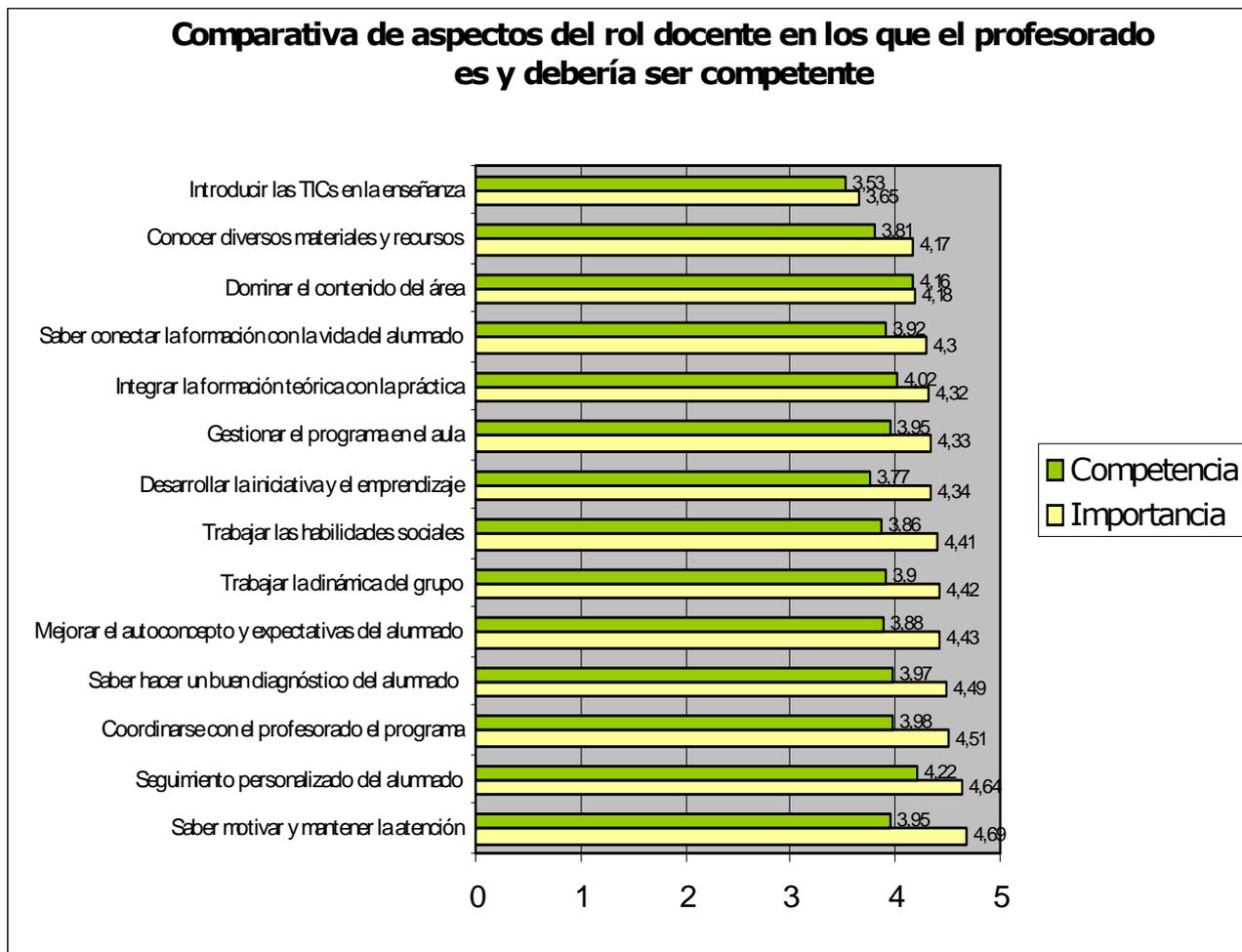
Respeto al perfil, cabe señalar que, según los análisis correlacionales realizados con los datos descriptivos anteriores, el sexo es una de las variables que mejor la composición interna del colectivo. En este sentido, y frente a la apariencia del perfil docente mixto que muestra un porcentaje casi idéntico de hombres y mujeres, su situación sociolaboral es diferente, aunque en proceso de mayor igualdad. La feminización de los docentes se aprecia singularmente en las formaciones básicas, humanistas y en la orientación, mientras que los hombres tienen una presencia mucho mayor en la dirección de los centros, y en las formaciones técnicas y los talleres.

El hecho de que la educación preferente de estos centros esté dirigida a la formación profesional y que el mundo laboral de sus perfiles siga estando estereotipado, tiene gran incidencia. Puede apreciarse, así, que la titulación superior de estos profesionales es la de las mujeres y las personas más jóvenes, con experiencias previas de educadores y trabajos voluntarios con jóvenes en riesgo. Los docentes más adultos, a su vez, que mayoritariamente son hombres, tienen titulaciones inferiores, trabajan en los talleres y su mayor experiencia es la profesional en el perfil y en otros programas de formación ocupacional.

En cuanto a la importancia que tiene la titularidad del CIP en la selección y promoción de su profesorado, se destacan tres aspectos: 1) La orientación diferente que cada CIP quiere y/o puede dar a estos programas determina la selección del perfil profesional y, con ello, el tipo de profesorado contratado. 2) La falta de recursos y de proyección clara de algunos centros y programas contribuye a que los perfiles que desarrollen en algunos centros y, por tanto, los profesionales que contratan, respondan más al bajo costo de su implementación que a la proyección de la mejor inserción laboral que se hace de su alumnado. 3) La precariedad de algunos centros para mantener un programa, o el hecho de que sea una empresa subcontratada la que a su vez les contrate, dificultan el mantenimiento del profesorado más cualificado. Sobre todo cuando no hay crisis y el mercado laboral es un claro y tentador reclamo para que buenos profesionales de talleres que no tengan tan clara su vocación docente, abandonen esta enseñanza por otros trabajos mejor remunerados en el mercado.

b) Aspectos formativos

Atendiendo a la realidad tan compleja y diversa en la que tienen que actuar como docentes estos profesionales, tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión les pedimos su opinión respecto a su preparación y capacidades para ser buenos docentes con este alumnado, programas y centros, diferenciando entre aquello en lo que se sienten bien formados y en lo que deberían, desde su punto de vista, estarlo.



Como se puede observar en el gráfico anterior, a pesar de la diferencia que existe entre las trayectorias del profesorado que se dedica a la formación en esta experiencia, la mayoría tiene una idea común de cuales son los aspectos básicos en los que se debería estar formado para trabajar con estos jóvenes. Curiosamente, habilidades y competencias a penas desarrolladas que también entendemos fundamentales para el profesorado de la E.S.O., tales como:

- 1) Saber motivar y mantener la atención en clase.
 - 2) Hacer seguimientos personalizados del proceso de aprendizaje de todo el alumnado.
 - 3) Diseñar y coordinar la enseñanza con todo el profesorado que comparte el mismo programa y alumnado.
 - 6) Dinamizar grupos: trabajar en equipo, resolver conflictos en el aula, etc. o
 - 7) Trabajar habilidades sociales.
- Sin olvidar aspectos curriculares tan relevantes como son:
- 4) Hacer un buen diagnóstico.

- 5) Mejorar el autoconcepto del alumnado.
- 8) Desarrollar su iniciativa y capacidad de emprender.
- 9) Gestionar el programa en el aula.
- 10) Integrar la formación teórica con la práctica.
- 11) Conectar la formación con la experiencia y la vida cotidiana del alumnado. Mientras que sin dejar de estar de acuerdo respecto al valor de
- 12) Dominar el contenido del área.
- 13) Conocer diversos materiales y recursos didácticos o
- 14) Introducir las TICs en la enseñanza, éstos ocupan los últimos lugares en su orden de importancia.

Ahondando en la valoración que el mismo profesorado hace de cómo se siente capacitado en los aspectos mencionados, observamos que valora y se siente altamente competente en realizar el seguimiento personalizado del alumnado. A nuestro modo de ver el componente fundamental del éxito del alumnado en estos programas: un seguimiento que recoge no sólo el proceso académico de los jóvenes, sino el proceso psicosocial, valorando adecuadamente las necesidades del alumnado y el planteamiento individualizado de su trayectoria futura, que podría haberse aplicado de forma prevención en la educación secundaria.

Igualmente comparando en cada aspecto la importancia y la competencia otorgadas, vemos que excepto en Dominar el contenido, Hacer seguimientos personalizados e Integrar la formación teórica con la práctica, en los que es prácticamente es igual, en el resto es mayor la importancia. Lo que indica que permite detectar necesidades sentidas de mayor formación en aspectos tan relevantes como son: Saber motivar y mantener, desarrollar su iniciativa, Mejorar el autoconcepto, hacer un buen diagnóstico, Diseñar y coordinar la enseñanza, Dinamizar grupos y Trabajar habilidades sociales. A pesar de su buena competencia.

La diversidad en la que se encuentra el colectivo de los casi 700 profesores que imparten estos programas, da cuenta de la dificultad que entraña poder hablar del impacto que los aspectos analizados están teniendo en el “buen hacer” de estos profesionales. Sin embargo, uno de los elementos claves del éxito de esta experiencia que hemos detectado en todas las historias de vida realizadas en la segunda fase de la investigación, es que a través de ella, este alumnado-ciudadano “desahuciado” para el sistema educativo reglado, ha tenido la fortuna de encontrarse con al menos un profesor/a comprometido profesional y cívicamente, con la situación de riesgo en la que se encontraba al llegar al CIP.

Por ello y para finalizar, presentamos una síntesis de las características señaladas tanto por el profesorado, como por el alumnado que ha vivido esta experiencia con un éxito, que en su opinión dibujan el perfil del buen docente para el alumnado de estas características:

EL PERFIL DE EL/LA “BUEN PROFESOR/A”

- Cree en el/la alumn@ como persona y en su educabilidad como aprendiz

- Educa sin prejuicios, partiendo de cero, transmitiéndole una imagen nueva de capacidad, de voluntad, de posibilidad.
- Establece una relación basada en el respeto, el cariño y la confianza. Se presta para ser un referente. Y se gana con su coherencia el derecho a exigir y pedir cuentas.
- Sigue sin desánimo ofreciendo nuevas oportunidades, explorando nuevas formas, reconociendo cada pequeño esfuerzo y logro, buscando soluciones concretas y a medida
- Encuentra en lo personal la intersección de las dimensiones familiares, escolares, sociales y laborales, y le ayuda a construir un proyecto de futuro digno y alcanzable.
- Enseña a caminar acompañando en el camino. Empezando por el primer y sencillo paso y luego uno tras de otro. Levantándose cuando se haya caído. Rectificando cuando se haya equivocado. Buscando nuevas formas y caminos alternativos...
- Aunque asume “hacerse cargo” de esa persona vulnerable, no pretende hacerlo solo, sino que busca la ayuda y el complemento en todos los recursos de la comunidad.

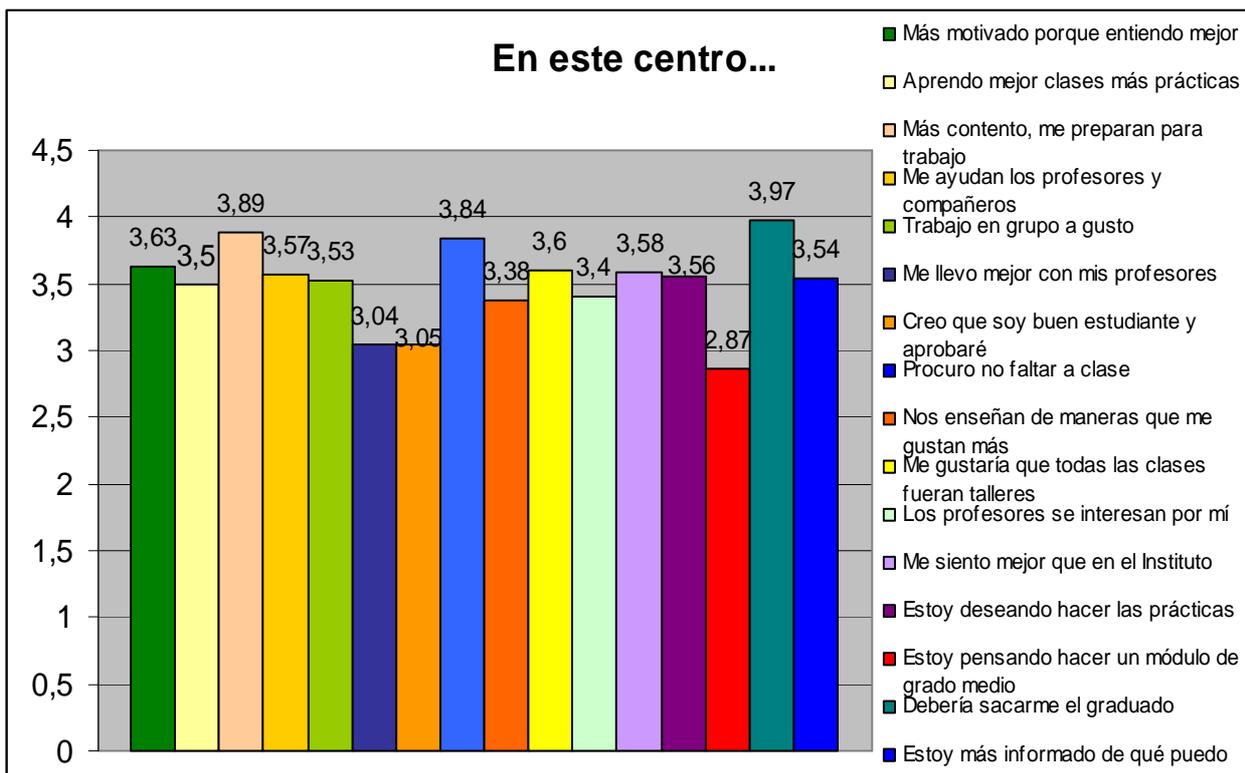
3.4. En relación a su práctica educativa

Una vez analizados la visión de la administración educativa y/o los centros, los diseños curriculares marcos y las características del profesorado, nos adentramos en el análisis de los datos recogidos sobre la práctica educativa de la experiencia que presentamos.

Entendiendo que con este alumnado, es de especial interés conocer la tensión que existe entre su historia previa de fracaso y el trayecto que se logra o no construir hacia un presente y futuro, presentamos los datos que al respecto consideramos más relevantes en tres apartados: Que es lo que cambia en la práctica educativa de los CIPs en opinión del alumnado y profesorado. Que aspectos del diseño curricular de los programas facilitan según el profesorado el cambio del alumnado. Que valoración global hace el profesorado de la experiencia que presentamos.

3.4.1. Que es lo que cambian en los CIPs

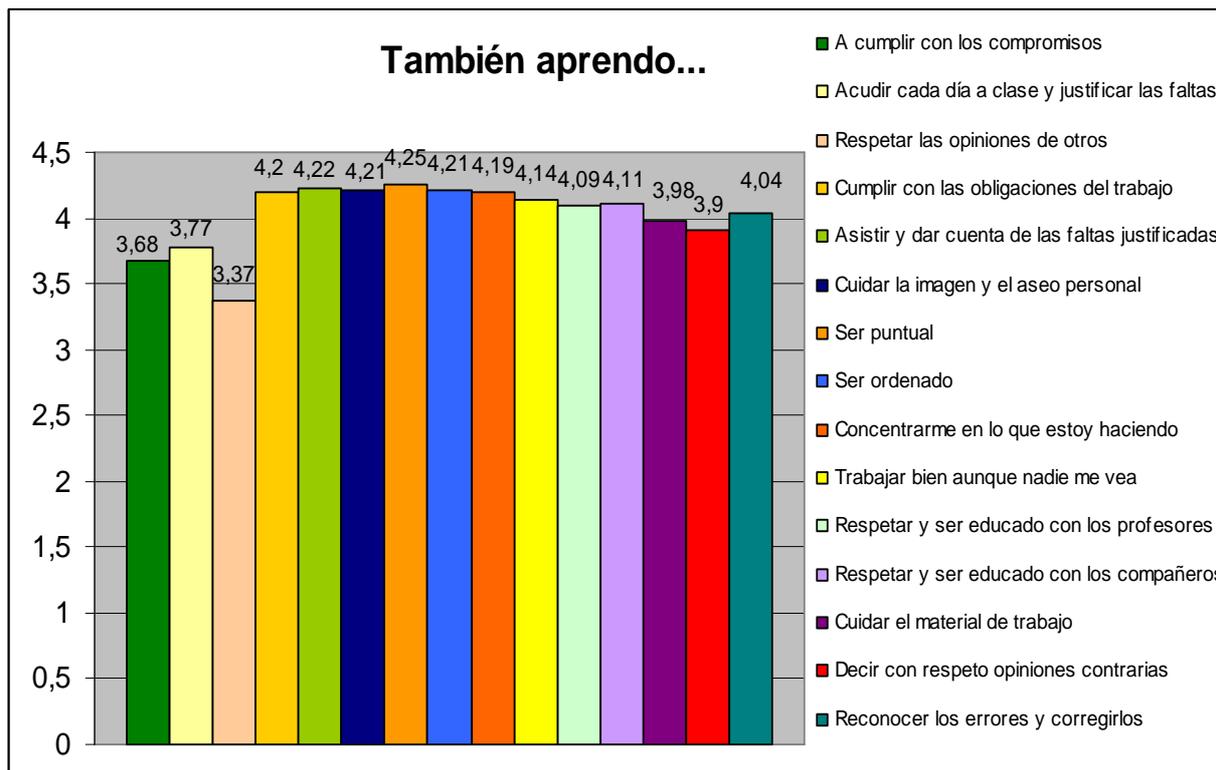
a) Según el alumnado



Las respuestas del alumnado a las preguntas referidas al cambio vivido al llegar al CIP, ofrecen una imagen positiva del mismo. Como se recoge en la gráfica anterior, la mayoría está bastante de acuerdo con las afirmaciones planteadas, sobre todo con aquellas que hacen referencia a aspectos motivacionales y de comportamiento (Está más contento, Procura no faltar a clase y comportarse bien y Se siente más motivado), que curiosamente son los que en su día le había llevado al fracaso. Y cuando indagamos en las razones por las que se ha producido este cambio, llama nuestra atención ver que respetando el orden de acuerdo manifestado sean las siguientes: a) Le preparan para trabajar. b) Entiende mejor lo que le enseñan. c) Le gustaría que todas las clases fueran en talleres. d) Los profesores y compañeros le ayudan más. e) Está deseando hacer las prácticas en un trabajo de verdad. f) Está más informado/a de lo qué puedo hacer para encontrar trabajo. g) Trabaja más a gusto en grupo. h) Aprende mejor porque hay clases más prácticas. i) Los profesores se interesan personalmente por el/ella y j) Le enseñan de distintas maneras que le gustan más.

De todas formas, si hay un aspecto digno de mención para considerar que la experiencia que está viviendo en estos centros, le está sirviendo para tomar conciencia sobre su situación de riesgo, derivada de no disponer de una formación y titulación básicas, es que la afirmación con la que esté más de acuerdo sea: *Piensa cada vez más que debería sacarme el Graduado*. Aunque al mismo tiempo en la que menor acuerdo manifieste sea: *Que esté pensando hacer un módulo de FP grado medio*. Dada la dificultad que tiene la prueba de acceso a través de la cual podría continuar su formación profesional reglada.

Además, hay otros aprendizajes actitudinales que se están realizando en el CIP, que son claramente identificados y muy bien valorados por el alumnado, que tiene gran importancia no solo para su mejor inserción escolar y sociolaboral, sino para su desarrollo cívico. Y son los recogidos valorados en la gráfica siguiente:



Como puede apreciarse, y no es de extrañar, el mayor grado de acuerdo manifestado se produce en relación a comportamientos externos más fácilmente modificables y visibles, como son: La puntualidad, el cuidado de la imagen, el orden, la justificación de las faltas, el cuidado de las herramientas de trabajo. En los que los centros están haciendo mayor hincapié de cara a su proyección laboral. Sin embargo, llama la atención comprobar que otros aspectos más difíciles de educar y ver, también están siendo desarrollados en estos centros. Son los relacionados con las habilidades sociales y los valores cívicos, tan necesarios para la convivencia y la resolución de conflictos, como son: concentrarse en lo que hace, trabajar bien sin ser vigilado, entender y respetar la opinión de otros, ponerse en su lugar, reconocer errores, saber discrepar con respeto, etc.

b) Según el Profesorado

Consultado el profesorado en el grupo de discusión, sobre cuales son las claves que explican el cambio manifestado por el alumnado en el CIP, centran su atención en cuatro aspectos:

- *Cambio de escenario, de autoimagen, de expectativas*

El primer aspecto clave, sobre todo en el caso del alumnado que arrastra una larga trayectoria de absentismo, conflicto e incluso abandono escolar, es que al llegar a los CIPs se hace un corte con su pasado de fracaso y con la exigencia de conocimientos previos académicos que ni tiene ni valora. Y a partir de ahí, se va produciendo un cambio de pequeños matices que son sustanciales en el proceso que surge entre “*Me ven capaz. Voy sintiéndome capaz*”, a través del cual se construye una autoimagen más positiva. Ante la “*sorpresa que se llevan al ver que nosotros, los profesores y el centro somos los que tenemos*”

la imagen de su capacidad y que por ello les ponemos a hacer cosas nuevas, concretas y de adultos”, empiezan a verse capaces. Aunque “su autoestima no se vea realmente modificada hasta que de verdad pueden comprobar que esa nueva imagen de no fracasado, sino de capaz, se sostiene en el tiempo por más gente y, no solo un curso”. De manera especial cuando van a las prácticas, porque es en el contexto del trabajo, cuando sienten “que es el mundo real no solo el de sus iguales, también fracasados, el que ve y reconoce su capacidad. Cuando realmente se da el cambio sostenido y empieza a proyectar de otra forma su vida”. Y cuando finalmente se produce el giro porque “llega la edad en la que podría dejar de estudiar o irse a casa y sin embargo puede que empiece a tener otra imagen y madurez que le permita seguir estudiando.”

- *Nuevas vías de comunicación con la familia.*

Independientemente de la situación familiar concreta, otro aspecto importante que se señala, es que con la llegada al CIP y la nueva perspectiva de “capacidad para hacer” se abren nuevas vías de comunicación con la familia. Cuando iba a la escuela si le preguntaban por lo que había hecho “lo más frecuente era que le contestara con un ¡Déjame en paz!..” Sin embargo, desde el primer día que llegan al CIP si les preguntan pueden contestar “pues he estado no se, haciendo un tabique...o soldando un tubo...o “. Cosas concretas de las que pueden hablar. Y que pueden enseñar como se hace y los demás ver que no están perdiendo el tiempo..Que aprende...y así mantienen una comunicación ...aunque solo sea durante 4 o 5 minutos”. Y que es a través de esa “nueva comunicación” como puede reconocer el interés y no sólo el control que sienten de sus padres. Igualmente los padres, “sienten que está haciendo algo de provecho y que de alguna manera se ha ganado la paga”. Quedándose con ello más tranquilos, sin que en realidad haya cambiado mucho el chaval... pero si la comunicación entre ellos. Y también la de familia con el centro, porque está “en un sitio en el que parece que el hijo no está a disgusto y tampoco el centro con él. Además, por primera vez en mucho tiempo a ellos no les llaman para darles quejas.

- *Avanzando y retrocediendo. La importancia de la atención en el proceso.*

Como las experiencias del pasado están muy interiorizadas, ante nuevas situaciones de riesgo, el alumnado puede recordar experiencias vividas que les traen malos recuerdos y aparecer viejos traumas. Así, “El que se prepara para las pruebas de acceso pasa unos quince días anteriores que no lo reconocemos ni nosotros...Incluso con el tema de la empresa, que es una experiencia positiva, a en un noventa y largos por cien la gente está muy insegura y algunos es cuando empiezan a fallar. Después de toda una trayectoria que es positiva, una semana dos semanas antes, alguno empieza con dolores de cabeza, el otro empieza a llegar tarde, el otro no se que... y es que no saben cómo se van a enfrentar a la prueba “y si llego allí y no se como hacer?...o que me van a decir?”. Aunque hay profesionales que matizan esta visión considerando que en determinados alumnos son reacciones normales ante los cambios y novedades como para cualquier persona.

- *El alumnado como sujeto de presente y de futuro.*

Un aspecto clave para este profesorado es tener una visión realista de la situación y proyección de estos jóvenes, combinando un alto nivel de exigencia, altas expectativas y el ofrecimiento de las mejores oportunidades. En este sentido, llama la atención saber que en

su opinión el alumnado del PEC no debería volver a los centros de procedencia, por lo que significa para ellos de experiencia de fracaso y rechazo. Independientemente de que sea una posibilidad legal. Piensan que *“Su eterno fracaso ya lo conoce. Es una cosa que los chavales lo perciben”*. De manera que no contemplan como salida para ellos su vuelta a la ESO *“Ni ellos, porque han salido revotados ni nosotros nos podemos plantear como objetivo que vuelvan a la enseñanza obligatoria. Incluso si les hemos reciclado lo suficiente, no tiene ningún sentido decirles ahora engánchate a la ESO”*. Incluso en un Programa de Diversificación. Lo que plantean la necesidad de tener que seguir reflexionando sobre la distancia que hay entre la verdadera integración y el mero emplazamiento que tantas veces se oculta entre medidas de atención a la diversidad en algunos centros educativos reglados.

Igualmente, es digno de mención el reconocimiento que hace de lo difícil que es conseguir la sostenibilidad de todo lo que implica el cambio observado. Ya que tienen que confluír la madurez que todavía muchos de estos jóvenes no tienen, con las posibilidades que el mundo real tan exigente como inestable, les brinde para que tengan la oportunidad de trazarse un proyecto personal sin volver a caer en zonas de riesgo. En este sentido, cuando valora las pocas respuestas realistas aportadas por el alumnado, a la pregunta abierta del cuestionario sobre como se imaginan a los 21 años, no se sorprenden. Y comentan que *“eso en realidad es futuro y que el futuro está muy lejos...que con vivir el día a día...de momento es suficiente,”*. Además, considerando que esa falta de perspectiva es una característica y una realidad que puede encontrarse *“no sólo en estos jóvenes, sino en todos”*. Señalando la paradoja de que a estos jóvenes el sistema educativo no les permita continuar en gran parte por su irresponsabilidad y madurez, y sin embargo, la sociedad espere de ellos que tomen las riendas de su vida para saber que hacer con ella desde los 16 años, cuando al resto, al buen estudiante, al más maduro, le protege retrasando su tránsito a la vida, por lo menos hasta que tiene los 21 y una formación y acreditación con la que encontrar un lugar en ella.

3.4.2. Que aspectos del diseño curricular facilitan el cambio

Teniendo en cuenta que la práctica educativa también está mediada por las posibilidades y limitaciones que le ofrece a los docentes el diseño curricular de referencia, en el cuestionario del profesorado planteamos algunas cuestiones relacionadas con los aspectos comunes y específicos del diseño curricular de los dos programas que los que están interviniendo.

En ese sentido, vemos como la mayoría del profesorado está de acuerdo con que ambos programas permiten una enseñanza abierta y flexible, que se adecua a las necesidades del alumnado y que admite la utilización de materiales y recursos didácticos diversos. Aunque, es la *Acción Tutorial*, la parte del diseño que consideran estar desarrollando de manera más adaptada, transversal y personalizada. De todas formas, con lo que más de acuerdo están es con que *Sigue siendo un reto mantener la atención del alumnado*. Especialmente el del PEC. Y más en el primer curso del PIP que en el segundo.

Respecto al diseño del PIP, la mayoría del profesorado lo que más valora es la posibilidad de que el alumnado aprenda a través de los *Talleres* del CIP y de las *Prácticas en centros de trabajo* de la zona. Dado que permiten mejor que ninguna otra metodología aprender la teoría a través de la práctica, así como desarrollar las habilidades sociales y las capacidades necesarias para el desempeño de un perfil profesional, a través de la imitación,

el ensayo y error y la manipulación. Todas ellas vías de aprendizaje más cercanas a las capacidades e intereses de este alumnado.

En ese sentido, los datos recogidos avalan la opinión de los responsables de los CIP manifestadas en las entrevistas, sobre las óptimas posibilidades que ofrecen estos módulos para los jóvenes en mayor situación de riesgo, como es en estos momentos el alumnado emigrante. Ya que en el mismo suelen confluir tres factores que dificultan su integración en las dinámicas ordinarias de las clases en los centros reglados: a) La ausencia de una lengua vehicular que le permita el aprendizaje mediado por el lenguaje. b) La ausencia de unos aprendizajes escolares básicos sobre los que sustentar el andamiaje de los nuevos y c) su deseo de ponerse cuanto antes a trabajar, dada su condición de “adulto” en el país de origen

En la misma línea, las opiniones surgidas en el grupo de discusión, señalan el impacto educativo que tienen las prácticas en contextos reales, a la hora de desarrollar los aprendizajes actitudinales anteriormente citados. Porque es *“Cuando empiezan o no a trabajar... cuando les empiezan a situar en el mundo real. Cuando se tienen que levantar y llegar puntuales...cuando tiene importancia y ven las consecuencias de lo que supone no hacer las cosas que tratamos de trabajar con ellos aquí en el taller de jardinería o fontanería del CIP...”* *“pero no se consiguen.....hasta que llega ese momento de prácticas”*. Poniendo de manifiesto con ello, su percepción de las prácticas entendidas como un periodo de transición muy importante en su proceso formativo. Para el que necesitan su acompañamiento.

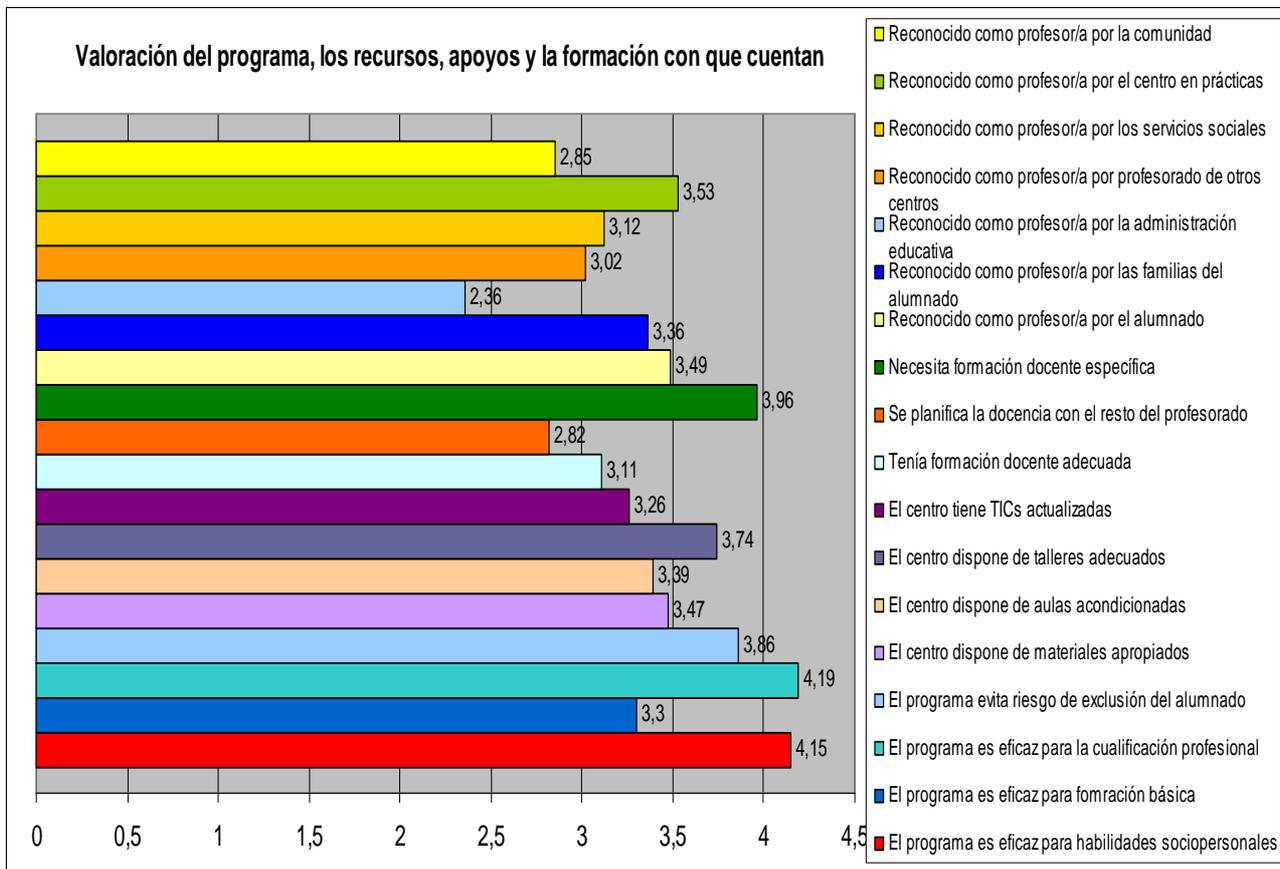
En cambio, donde sigue encontrado este profesorado más dificultades, es en el desarrollo de los aprendizajes correspondientes al módulo de la *Formación Básica*. En el que reconociendo la diversidad de su alumnado, tratan de seleccionar los contenidos más básicos, adaptarlos a la realidad sociofamiliar del alumnado y a la sociolaboral del perfil profesional. No obstante, reconocen que sigue siendo un reto encontrar la forma de motivar y captar la atención del alumnado para que se interese por algunos aprendizajes académicos imprescindibles. Igual que lo es, conseguir hacer una selección de los contenidos básicos y los materiales didácticos, manteniendo la calidad intelectual y el propósito de desarrollar en su alumnado habilidades cognitivas superiores, que les permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida en contextos educativos reglados.

Por último, en relación al PEC, el aspecto más destacable es que en su aplicación práctica se está modificando el verdadero sentido e intención con el que teóricamente fue diseñado, tal y como su mismo nombre indica: Hacer una *escolarización complementaria* de su alumnado en el CIP de la que realice en su centro de procedencia con el resto de compañeros, para que transcurrido un tiempo regrese. De hecho las afirmaciones al respecto con las que más de acuerdo está el profesorado son que: *El alumno cursa todo el programa en el CIP y que funciona como un "Pre-Cip"*. Además, considera que *Es difícil la coordinación con el centro de ESO* y que en algunos casos *es un reto superar el absentismo*. De todas formas, en estos centros tratan de que los aprendizajes desarrollados sean funcionales, prácticos y orientados al ajuste personal. Y de que los contenidos se relacionen con la realidad de su alumnado. Gracias a lo cual, consiguen que entre un 60 y 70% del alumnado finalice el curso con éxito.

3.4.3. Valoración global de la experiencia

Con el fin de tener una perspectiva general, en la última parte del cuestionario aplicado al profesorado, se incorporaron algunas preguntas para conocer su valoración de la

experiencia educativa que se está desarrollando dentro de los CIPs. En la gráfica siguiente se recogen las puntuaciones medias que sobre diferentes aspectos de la misma (programas, recursos, apoyos, formación y reconocimiento) nos permiten afirmar que en términos generales estos profesionales tienen una valoración positiva de la misma.



Como se puede apreciar, los aspectos mejor valorados por la mayoría del profesorado, son la eficacia de estos programas para desarrollar en los jóvenes que han fracasado en la escuela, su *Iniciación profesional cualificada en algún perfil profesional*. Y sus *habilidades socio personales*. Por ello no es de extrañar, que el tercer aspecto más valoración de esta experiencia sea su consideración como una medida educativa que ayuda a *Evitar el riesgo de exclusión de este alumnado*. No obstante, y reforzando las informaciones anticipadas en este trabajo y en otras investigaciones realizadas en contextos similares (León y F.O.R.C.E (2000), Sánchez, A. (2004). Marhuenda, F (2006); Feito, R.; García, M y Casal, J. (2006), vemos como su valoración es notablemente menor respecto a su eficacia para lograr la *Formación Básica*. Lo que desde la perspectiva de la inclusión desde la que estamos analizando esta experiencia nos lleva a ver su mayor limitación. Dado que en la medida en que no esté sirviendo para garantizar el desarrollo de los aprendizajes imprescindibles que les permitan a estos jóvenes seguir su aprendizaje a lo largo de toda su vida, no está siendo todo lo inclusora que sería deseable. No obstante, somos conscientes de que la superación de este aspecto, requiere la revisión de todos los demás elementos y dinámicas de estos programas, incluyendo aquellos que se refieren a las trayectorias escolares previas del alumnado. Ya que las políticas básicamente reactivas al riesgo de exclusión tienen limitaciones casi insuperables y reclaman, como es de suponer, otras de carácter preventivo.

Respecto a la valoración que reciben los recursos materiales y humanos con los que cuentan los CIPs, una vez más destaca la valoración más positiva que reciben los Talleres, frente a los de las Aulas ordinarias en las que se desarrolla la Formación Básica y las Tutorías. Junto a la menor valoración que reciben la dotación de *Medios didácticos relacionados con las Nuevas Tecnologías*, los *Docentes con la formación más adecuada* y la *Planificación de la docencia entre todo el profesorado*. Reforzándose la idea de la mayor preocupación y orientación de la mayoría de estos centros y programas por conseguir la inserción sociolaboral de estos jóvenes. Frente al carácter secundario que tiene, quizás también por la dificultad que entraña, conseguir el desarrollo de su formación básica.

De todas formas, si hay algo importante a destacar es la percepción que tiene este colectivo del bajo apoyo y reconocimiento que recibe de la Administración Educativa, precisamente quien le asigna y delega la responsabilidad del desarrollo de los programas. Sobre todo cuando se compara con el que recibe de las empresas y/o centros de prácticas, que a fin de cuentas son las que conocen de cerca el logro del trabajo que están haciendo. Lo que pone de manifiesto, que solo quien se acerca a conocer su experiencia por dentro y sin prejuicios, es capaz de valorar la función no solo educativa sino social que la misma está cumpliendo.

4. A modo de conclusiones: elementos claves de la experiencia que según sus protagonistas están facilitando el éxito con algunos de estos jóvenes

A lo largo de la investigación realizada hemos podido constatar la diversidad de centros, profesionales y alumnado que están compartiendo esta experiencia, aunque formalmente sus diseños curriculares son muy similares a los que establece la normativa. También que lo que diferencia a estos centros de otros y lo que les une es el cambio en *su forma de mirar, de relacionarse y de actuar* con estos jóvenes, a los que dejan de ver como “fracasados”. Y por último, que es a partir de ese “cambio en la mirada”, cuando cobran significado el resto de características, manifestadas por sus protagonistas a través de los cuestionarios, grupo de discusión e historias de vida realizados, que en su opinión son “*claves para una buena intervención con jóvenes que han fracasado en la escuela*”. Por ello y a modo de conclusiones, presentamos una síntesis de las mismas:

a) Tener una imagen positiva, integral y con perspectiva de futuro del alumnado.

La mayoría del profesorado de estos centros comparte tres opiniones básicas en relación a su alumnado: 1) Que en términos de posibilidad, todos son capaces de desarrollar los aprendizajes básicos en los que les tienen que formar. 2) Que para hacer un buen diagnóstico de sus necesidades e integrar los aprendizajes que les ofrecen, deben verle como persona y ciudadan@ y no solo como alumno/a de un módulo y/o curso. 3) Que como jóvenes que son, es necesario verles y que se vean a sí mismos “con presente y futuro”.

b) Establecer un tipo de relación educativa basada en la confianza, el respeto, la exigencia y las normas de convivencia. Algunas condiciones curriculares y organizativas del programa como son: tener pocos profesores y materias, grupos reducidos, horarios y espacios de aprendizaje flexibles, tiempo dedicado a la acción tutorial, etc., favorecen la creación de *un clima de apoyo socio-emocional* en el aula y el centro. De todas formas, siendo estas necesarias no son suficientes para lo que si es imprescindible: establecer una nueva relación profesorado-alumnado. Que en su inicio se parece más a la de un adulto experto y un joven que intenta convertirse en adulto, se pretende llegar a establecer una relación de adulto a

adulto. De ahí la importancia que tiene que el profesorado actúe más como un maestro en el sentido de guía y de modelo que tiene el término, que como un instructor de un contenido académico. Y que la nueva relación se base en la confianza y el respeto mutuo. De esa manera, además de regular y permitir a estos jóvenes que se eduquen, aprenden como relacionarse con la autoridad en otros contextos.

c) Tomar como eje curricular las necesidades del alumnado. En el momento que el profesorado realiza la adaptación del diseño curricular marco a cada contexto y alumnado, parte del conocimiento que tiene de la situación sociofamiliar, posibilidades, interés y expectativas de cada alumno/a en concreto. Y trata de aprovechar al máximo cuatro aspectos de los programas de incalculable potencial didáctico y formativo: a) La posibilidad de integrar aprendizajes escolares, habilidades técnicas y habilidades sociales en *proyectos relacionados con los perfiles profesionales* b) El aprovechamiento máximo de los nuevos escenarios, los aprendizajes prácticos y el valor inclusor que tienen la incorporación del trabajo desde un enfoque sociocultural a través de los *talleres* y las *prácticas en empresas*. c) La relación de la formación básica con la iniciación profesional y ésta con la inserción sociolaboral, tomando como referente el proyecto vital de cada alumno/a. d) La organización de los contenidos en áreas de conocimiento y ámbitos, permitiendo a la vez integrar, diversificar y adaptar las propuestas curriculares, y por tanto dar mejor respuesta a la diversidad de niveles de formación y ritmos de aprendizaje, que hay en cualquier clase de adolescentes, de manera especial en éstas.

d) Hacer un seguimiento continuo de los avances, estancamientos y posibles retrocesos en los aprendizajes sociales, académicos y profesionales, puestos en el contexto del proyecto vital del sujeto. En este sentido, aspectos como intentar comprender las presiones y dificultades que pueda tener, reconocer sus esfuerzos por pequeños que sean y no solo por los logros académicos conseguidos, ser un oyente atento de lo que le interesa y le preocupa, conseguir que le sienta tan cercano e interesado por lo que le pasa que le pueda hacer confidencias, hacerles partícipes en las tomas de decisiones y que sientan que nos sentimos comprometidos con ellos y que aunque en un momento y de una manera no consigan lo que nos proponemos lo seguiremos intentando, sin caer en el proteccionismo, serán básicos.

e) Acompañarles en el tránsito a la madurez de la vida adulta que exige el mundo laboral. Proceso en el que es clave la selección de la empresa a la que acuden estos jóvenes para realizar sus prácticas, no solo para su mejor formación, sino para establecer un posible vínculo del que muchas veces se deriva su posterior contratación.

f) Transformar el rol docente. El profesorado de estos centros es un mediador que pone al alcance de los alumnos las herramientas necesarias para la realización de las actividades, manteniendo su rol de orientador y guía. En el nuevo escenario educativo se necesitan nuevas formas de legitimizar la autoridad; dar prioridad al cambio de la actitud y a la formación integral del alumnado como persona para que pueda integrarse sin riesgos en la vida de adulta, sobre “mi asignatura” o el programa; estar dispuest@ a dedicarles el tiempo, los contactos y ayudas que dentro y fuera de “mi clase” y “mi centro” sean necesarios. En definitiva, cambiar la cultura individualista y curricular del profesorado, por otra más parecida a la de un/a agente educativo luchando contra la exclusión. Este escenario precisa de un acompañamiento formativo.

g) Trabajar en equipo con toda la comunidad educativa, entendida en el sentido más extenso del término. Para lograr todo lo que se proponen en estos centros, contando en

ocasiones con tan pocos recursos y reconocimiento, es imprescindible que entre todas las personas que comparten la experiencia, incluidos los jóvenes y sus familias, haya una comunicación buena y fluida. Y que la intervención que están haciendo con cada uno de los sujetos (proyecto vital) esté coordinada sea cual fuera su función.

h) Utilizar todos los recursos y servicios del contexto que conocen y están dispuestos a cubrir las necesidades que además de las formativas tienen muchos de estos jóvenes. Cada joven es un proyecto personal y concreto y una oportunidad de establecer nuevas coordinaciones con diferentes servicios del contexto que dan respuestas a las múltiples necesidades que puede tener y que el CIP no puede atender. En este sentido es digna de mención su coordinación, a pesar de que en ocasiones sea puntual, con educadores de calle, servicios sociales, ONGs, Centros de Salud, Centros Cívicos, etc. Y sería muy positivo articular como reivindican una Red con los Centros de Iniciación Profesional

i) Reivindicar la integración de su intervención, en el marco de una red de actuaciones que articulen en el sistema educativo, caminos de ida y vuelta en la transición escuela-trabajo. Siendo conscientes de que el sistema educativo muchas veces estigmatiza y responsabiliza de su fracaso al alumnado que envía a las medidas excepcionales que desarrollan estos centros, sin haber agotado todas las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad que de forma preventiva podía haber activado, una buena práctica de estos centros conlleva mejorar su coordinación con los centros de procedencia de su alumnado, y con la administración educativa, para garantizar que el camino de ida iniciado, siempre tiene otro de regreso. Y que sus intervenciones, centros y profesionales no se conviertan en recursos marginales. De lo contrario, corren el riesgo de ser utilizados por unos y otra como caminos de exclusión escolar. Igualmente, dado que estos centros son un observatorio privilegiado para detectar el riesgo de exclusión sociolaboral de los jóvenes más vulnerables, una buena práctica de los mismos se deriva de su coordinación en red tratando de ofrecer a estos jóvenes la oferta educativa más adecuada a sus capacidades e intereses. Así como la integración de sus formaciones y recursos en actuaciones comarcales en las una red de relaciones institucionales y de agentes que articulen la transición escuela-trabajo, haciendo un planteamiento activo y no estigmatizante de estos programas, de manera que faciliten su conexión con la formación profesional, el trabajo y el aprendizaje permanente.

Referencias bibliográficas:

- Bauman, Z. (2007). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós
- Blanco, M^a y Ramos, F. (2009). Escuela y Fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (monográfico agosto), 99-112. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a04.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje permanente Bruselas*, 10.11.2005 COM(2005)548 final 2005/0221(COD). Disponible en: [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIU/11_competencias_clave_UE\[1\].pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIU/11_competencias_clave_UE[1].pdf)
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

- Escudero, J. M. y Sáez, J. (2006) (Coords.). *Exclusión Social/Exclusión Educativa*. Murcia: Diego Marín Editor
- Escudero, J. M.; González, M^a T. Y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (agosto), 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Feito, R.; Garcia, M y Casal, J. (2006): De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, (sept-diciembre). Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_04.pdf
- ISEI-IVEI (2007). *Abandono Escolar Segundo Ciclo de ESO*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>
- Karsz, S. (2004) (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa
- León, M^a J. (dir.) y Grupo de Investigación F.O.R.C.E (2000). Los Programas de Garantía Social en Andalucía. Un estudio evaluativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), (2000) 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41COL1.pdf>
- Marhuenda, F (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social”. *Revista de Educación*, 341, (sept-diciembre). Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_01.pdf
- Martínez, B (2004) Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. En J. López; M. Sánchez y P. Murillo (eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, B.; P.Sostoa, V. y Mendizabal, A. (2008). “Exclusión y Educación para la ciudadanía. Valoración de una experiencia realizada con jóvenes que fracasan en la escuela” En VVAA: *Actas del XIX Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: Educación, ciudadanía y convivencia*. Zaragoza 17-20 septiembre 2008. Sociedad Española de Pedagogía & Universidad de Zaragoza, 1901-1909
- Sánchez, A. (2004) (coord.). *De los Programas de Garantía Social a los Programas reiniciación Profesional*. Barcelona: Alertes
- Susinos, T. y Parrillas, M^a A. (2004) Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Tezanos, J.F (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348 (julio-agosto), 58-61.