

Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa

On the edge of the precipice: Second Opportunity Schools, promoting social and educational integration

Celia Corchuelo Fernández

celia.corchuelo@uhu.dedu.es

Universidad de Huelva

C. M. Aránzazu Cejudo Cortés

carmen.cejudo@uhu.dedu.es

Universidad de Huelva

J. Carlos González-Faraco

faraco@uhu.es

Universidad de Huelva

J. Agustín Morón Marchena

jamormar1@upo.es

Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad son, en la actualidad, un tipo característico de institución educativa que se dedica, intensiva y específicamente, en colaboración con las familias, a promover la inserción social y educativa de un alumnado en general muy vulnerable y en evidente riesgo de exclusión. En este artículo se pretende, en primer lugar, dar a conocer estas escuelas, sus cualidades, objetivos y modos de actuación. Como ejemplo, se analiza una escuela particular, situada en el suroeste de Andalucía, poniendo de relieve sus prácticas educativas más relevantes. A continuación, el argumento se centra en los objetivos, orientaciones y aspectos metodológicos que el profesorado tiene en cuenta y desarrolla típicamente en este tipo de escuelas.

PALABRAS CLAVE.

Escuelas de Segunda Oportunidad, exclusión social, inserción social y educativa, prácticas docentes.

ABSTRACT.

The Second Opportunity Schools are, currently, a distinctive type of educational institution working, intensive and specifically, in collaboration with the families, to promote social and educational inclusion of students in general very vulnerable and at obvious risk of exclusion. This article try, first of all, to describe these schools, their characteristics, objectives and ways of action. As an example, we analyze a particular school, located in Southwest Andalusia, through its most interesting educational practices. Finally, the argument focuses on the objectives, guidelines and methodological issues that teachers typically considers and develop in such schools.



**KEY WORDS.**

Second Opportunity Schools, Social Exclusion, Social and Educational Integration, Teaching Practices.

1. Introducción.

Sin lugar a dudas, examinar a la par el significado y rasgos principales de la inclusión/exclusión en los ámbitos social y educativo es sumamente interesante, pues cuantos estudios han sido consultados revelan que el alumnado en riesgo de exclusión educativa ya sufre, por lo general, algún tipo de exclusión social (González Faraco, Luzón & Torres, 2012). En el otro lado de la balanza, cuando escuela y comunidad hacen esfuerzos conjuntos y en la misma dirección por “incluir” escolarmente a todos los estudiantes, sean cuales sean sus capacidades y circunstancias personales, la inclusión social se vuelve una posibilidad real. Escuela y comunidad actúan, de este modo, como promotoras de una sociedad más integrada e inclusiva.

En tiempos pasados, la marginalidad y la exclusión llegaron a entenderse casi como algo estrictamente individual, un *fatum*, incluso como algo elegido o autoimpuesto. Hoy día esa percepción sería normalmente insostenible: las personas son, por lo general, excluidas por otros, por un sinfín de razones: formar parte de una minoría, carecer de recursos, no adaptarse a las exigencias de los cambios sociales, padecer una enfermedad estigmatizante, etc (García-Alonso, Muñoz-Fernández & González-Faraco, 2015). Por supuesto, las instituciones tienen su gran cuota de responsabilidad en estos procesos. De hecho, en el contexto actual de crisis económica, aunque no sólo por esta razón, han ido perdiendo sensibilidad hacia los derechos fundamentales y las necesidades más básicas de los ciudadanos (Subirats, 2005).

En este contexto, las altas tasas de paro, los graves problemas para acceder a la vivienda y la precariedad de los servicios públicos, enmarcan y, muchas veces alientan y alimentan, los numerosos casos de exclusión social y educativa, ante los que las escuelas no pueden quedar indiferentes. Sin duda, este problema ha de ser abordado desde múltiples dimensiones y por múltiples agentes relacionados entre sí. Si en algo coinciden muchos observadores es en la necesidad de que todos los actores de la sociedad, sin excepción, se involucren en la ardua tarea de transmitir valores y fomentar buenas prácticas sociales. Como se suele decir, la educación es tarea de toda la tribu.

Centrándonos sólo en la inclusión educativa, resulta de sumo interés la investigación de González (2008), publicada bajo el título “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar” en el volumen 6 de la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. La autora empieza por resaltar el carácter extraordinariamente diverso del alumnado de hoy en día, espejo de una sociedad dinámica que sufre transformaciones culturales a una gran velocidad. Aunque en ciertas zonas geográficas este fenómeno se acentúa en función de las tasas de inmigración o el nivel sociocultural medio de la población, cualquier centro escolar acoge, en la actualidad, a un alumnado altamente heterogéneo, de distintas etnias, lenguas maternas, culturas y, por supuesto, capacidad intelectual. Ello ha forzado a que lo que, en un principio, fue concebido únicamente para alumnos y alumnas con dificultades para aprender, hoy sea de ineludible aplicación al conjunto del alumnado: la atención a la





diversidad. En este sentido, González (2008) insiste en que “la inclusión como propósito escolar alcanza a *todos* los alumnos; y conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia” (p. 2).

Para que la inclusión se convierta en una realidad debe producirse un cambio esencial en los hábitos de la comunidad concernida, que empiece por plantearse como objetivo y conseguir una disminución radical del absentismo de las aulas. Fernández (2014), al hablar de ello, comenta que tanto la exclusión como el mero fracaso escolar pueden mejorar si se afronta como un reto el aumento de los índices de asistencia diaria del alumnado al centro. Esto implica que los miembros de la comunidad educativa deben empeñarse en introducir cambios significativos que contribuyan a mejorar la calidad del ambiente de aprendizaje, e incluso que esta tarea se convierta en un objetivo central de la vida cotidiana de las escuelas.

Autores como Echeita (2013) defienden que el concepto de inclusión no debe entenderse simplemente como un sentimiento de pertenencia de un determinado sujeto, movido por una acción educativa externa, sino como un proyecto exigente que busque el máximo desarrollo de sus capacidades y su mayor rendimiento. Por su parte, Santos Rego, Cernadas Ríos y Lorenzo Moledo (2014), vinculando la inclusión con la educación intercultural, especifican que ésta debe centrarse principalmente en el aprendizaje cooperativo, la motivación del alumnado y la comunicación e interacción con la familia y la sociedad.

Pegalajar y Colmenero (2013), ahondando en estas ideas, hablan de los docentes como agentes de la globalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, abiertos a interrelacionar los recursos pedagógicos para despertar el interés de los alumnos y favorecer la inclusión educativa. Otros, como Olmos (2014), aluden a las dificultades que los jóvenes con bajos niveles educativos o en riesgo de grave fracaso escolar encuentran para permanecer en contextos educativos y sociolaborales, debido a su escaso logro y desarrollo de competencias básicas.

Martín (2014), por su parte, recalca que para potenciar la resiliencia de estos grupos, es necesario que ellos mismos descubran su capacidad de participar en la comunidad y de integrarse en ella. Cabero (2016) llega a apostar por la posibilidad de una inclusión educativa “a distancia”, siempre y cuando sea fácil el acceso a los materiales, se favorezca el aprendizaje autónomo y se atienda individualizadamente a los destinatarios.

En cuanto al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, profusamente tratado en la literatura pedagógica, se reitera la recomendación de mantener una actitud flexible. Así, Barton (2008) sugiere que es absolutamente desaconsejable tratar de “incluir” al alumnado con rigidez, siguiendo un plan prescrito, como por desgracia se solía hacer antes. Muy al contrario, la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas, debe producirse de manera paulatina, conforme el equipo docente va vislumbrando las vías más propicias para la eliminación del riesgo de exclusión social y educativa en cada estudiante en particular. Es más, este autor asegura que la educación inclusiva no es un propósito, sino un medio para construir una sociedad más inclusiva con participación de cuantos agentes la componen. En efecto, que un alumno no abandone prematuramente el sistema educativo, o que un estudiante con discapacidad no se vea sumido en una situación de desventaja, es, al fin y al cabo, responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto,





cuya acción debe siempre tener como guía, “cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación” (p. 10) (Barton, 2008).

Escudero y Martínez (2010), abundando en estos argumentos, ponen de relieve que la educación inclusiva mucho tiene que ver con “otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; la crítica al neoliberalismo educativo; el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa” (p. 2). En realidad estos planteamientos no son tan nuevos. Hace ya tiempo que la “educación especial” había abandonado lo “clínico” para acercarse a la sociología, la psicología y la antropología, dejando a un lado la primacía de lo metodológico y valiéndose de argumentos políticos, éticos e ideológicos como los que sustentan una enseñanza inclusiva en general.

En esta problemática social y educativa, que gira en torno a la inclusión/exclusión de grupos e individuos, tienen su hueco las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O). En todas las escuelas, pero en estas especialmente, la formación específica y la actitud integradora del profesorado juegan un papel capital a la hora de encontrar y dar respuestas eficaces a las necesidades reales de un alumnado diverso y complejo, que en muchos casos camina por la orilla del abismo de la exclusión social (Torres & Fernández, 2015). Ése será en adelante el foco de nuestro argumento.

2. Qué es una Escuela de Segunda Oportunidad.

El programa de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) se configuró a partir de los principios contenidos en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (en castellano, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*), adoptados por la Comisión Europea en noviembre de 1995, y posteriormente retomados y reafirmados por Edith Cresson en una declaración del 2001 titulada: *La lucha contra la exclusión económica y social*.

En marzo de 2001, en Bruselas, los cinco objetivos principales de la educación, recogidos en el *Libro Blanco*, quedaron establecidos como los pilares que sustentarían los programas de estas Escuelas, siendo el más significativo de ellos el de “combatir la exclusión”, aunque igualmente decisivos para la identidad de estos programas, estos otros: “estimular la adquisición de nuevos conocimientos”, “aproximar la escuela y la empresa”, “dominar tres lenguas comunitarias” y “conceder la misma importancia a la inversión en formación que a la inversión física”.

La Comisión Europea, considerando como un objetivo crucial la lucha contra la exclusión de los jóvenes que fracasaban en la escuela y perdían posibilidades de insertarse en el mundo laboral con ciertas garantías de éxito, propuso un marco experimental para esta iniciativa. Los proyectos a realizar habrían de tener como propósito ofrecer nuevas oportunidades de educación y formación a los jóvenes que ya se encontraban en situación de exclusión, sin tipo alguno de titulación o capacitación que les permitiese acceder a cursos superiores o a un puesto de trabajo.

Poco después de publicarse el *Libro Blanco*, la Comisión Europea comenzó a recibir noticias del interés que había despertado este modelo de escuelas en diversas autoridades locales y regionales, especialmente del Reino Unido, Francia, España e Italia. Tras un proceso de selección aplicado a trescientos posibles centros, los primeros trece proyectos piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa, que comenzarían su andadura a principios de 1997, fueron aprobados para escuelas de once estados miembros, ubicadas





en las ciudades de Colonia (Alemania), Halle (Alemania), Svendborg (Dinamarca), Barcelona (España), Bilbao (España), Hämeenlinna (Finlandia), Marsella (Francia), Atenas (Grecia), Catania (Italia), Haarlen (Países Bajos), Norrköping (Suecia), Leeds (Inglaterra) y Seixal (Portugal).

Ésta fue (véase tabla 1), según el informe emitido por la Comisión Europea en Bruselas el 30 de marzo de 2001, la secuencia de ejecución para los primeros proyectos de Escuelas de Segunda Oportunidad que se llevaron a la práctica en Europa, entre los años 1996 y 2000:

	1996	1997	1998	1999	2000
Aceptada como proyecto piloto	Marsella	Bilbao Atenas Catania Hämeenlinna Halle Colonia Heerlen Leeds Seixal	Barcelona Norrköping	Svendborg	
Comienzo real de las clases		Bilbao Colonia Hämeenlinna Halle	Marsella Barcelona Leeds	Catania Heerlen Norrköping Svendborg	Seixal Atenas

Tabla 1: Secuencia de ejecución de los primeros proyectos de E2O en Europa.

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Objetivos de las Escuelas de Segunda Oportunidad.

Las E2O se proponían, como finalidad general, identificar y dar valor a un variado espectro de talentos en la población adolescente excluida, dotándolos de la capacitación técnica necesaria que los motivase y preparase para desempeñar su papel en el mundo laboral y en la sociedad. Para lograr todo ello, estas Escuelas deben diversificar la oferta formativa, y tomar un camino didáctico completamente distinto al que comúnmente se sigue para





organizar el currículum de la enseñanza secundaria. Por mucho que los centros corrientes oferten programas con áreas optativas y de atención a la diversidad, no siguen una pauta tan personalizada como la de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Y ésta es una cuestión crítica. Como afirma Prieto (2015), su alumnado suele proceder de “un entorno socio-familiar de cierta inestabilidad y falta de recursos culturales y afectivos, lo que les ha puesto en situación de riesgo académico. Sin embargo –añade-, tanto el profesorado de la Escuela como ellos mismos, consideran que habrían tenido mayores posibilidades de éxito en un sistema capaz de aportar soluciones adaptadas a la problemática específica del alumnado con el que trabaja” (p. 15).

En esta misma línea, Feito (2015) pide sin ambages que, para aquellos individuos que han padecido situaciones adversas –dificultades familiares, situaciones de pobreza, inmigración, etcétera-, los poderes públicos promuevan, en la medida de lo posible, la obtención del título de graduado en secundaria, en un marco educativo centrado en el alumnado y en sus circunstancias personales.

Otro informe destacable, que delimitó los objetivos más relevantes de la iniciativa de Cresson y la Comisión Europea para luchar contra la exclusión social y el desempleo de los jóvenes, fue el emitido durante la conferencia *El futuro de la política juvenil del Consejo Europeo: AGENDA 2020* (Ucrania, 2008). Tras algo más de una década desde que se pusieron en marcha los primeros proyectos de E2O, este informe remarcaba la importancia de los siguientes objetivos:

- Promover la integración de jóvenes excluidos socialmente.
- Garantizar el acceso de los jóvenes a la educación, la formación y la vida laboral, particularmente a través de la promoción y el reconocimiento de su educación no formal y su aprendizaje.
- Apoyar la transición de estos jóvenes del mundo educativo al mercado laboral, ayudándoles, por ejemplo, a que puedan conciliar su vida privada con su empleo.

De todo lo dicho, puede, pues, fácilmente deducirse que hay una constante, una meta central, en las iniciativas de segunda oportunidad: facilitar la integración en el mundo laboral a aquellos jóvenes a quienes les habría resultado imposible lograrlo de haber continuado en el sistema educativo tradicional.

2.2. Su modelo pedagógico: estrategias y acciones educativas.

Algunos de los métodos comúnmente utilizados por las Escuelas de Segunda Oportunidad para reconducir al alumnado fracasado en la educación secundaria hacia el éxito académico y capacitarlo para el mundo laboral, se centran, como hemos visto, en diversificar la oferta formativa, intensificar la orientación e individualizar la formación, haciendo que ésta sea, en gran parte, práctica. No obstante, hay una serie de estrategias de acción características de estos programas.

Una de las primeras es la de luchar, en conjunción con las autoridades locales, para conseguir financiaciones complementarias europeas. Asimismo, se hace vital asociarse con agentes económicos y empresas que garanticen una alta inserción laboral del alumnado al término de su periodo de capacitación.





Para que todo esto ocurra y los beneficiarios completen satisfactoriamente su formación antes de incorporarse a un puesto de trabajo, la escuela necesita un profesorado cualificado capaz de emplear unos “ritmos adaptados” y unos métodos pedagógicos adecuados, en los que estén presentes las nuevas tecnologías educativas (1996).

En efecto, el informe de marzo de 2001 de la Comisión Europea, *The results of a European Pilot Project*, enfatiza la necesidad de capacitar a los jóvenes que pronto serán recursos humanos para el mercado laboral, de modo que se conviertan en miembros activos de la sociedad de la información. El informe subrayaba, por encima de cualquier otra, la necesidad de que el paso por la formación de “segunda oportunidad” fuese radicalmente diferente al ya vivido en la etapa secundaria, con la amarga experiencia de la desmotivación, la frustración, la incomprensión y el fracaso.

Si las Escuelas de Segunda Oportunidad se valieran de los mismos métodos que los centros educativos “convencionales” o se rigiesen según las mismas normas, cabe suponer, con bastante fundamento, que los beneficiarios no permanecerían en ellos mucho tiempo. Con ciertas innovaciones metodológicas y transformaciones en la cultura escolar, se puede lograr, en cambio, una sistemática transmisión de conocimientos y una eficaz adquisición de habilidades, sin que el alumnado casi se aperciba de ello. Estas innovaciones, dirigidas a mejorar el aprendizaje y la capacitación laboral, insistimos en ello, deben cimentarse en la individualización y la adaptación a los intereses, aptitudes y características genuinas de cada estudiante.

Como es lógico, la Comisión Europea (2001) destacó en su informe el papel del profesorado. Para las Escuelas de Segunda Oportunidad no vale cualquier docente. Deben reclutarse profesores y profesoras con alta cualificación y sólida experiencia. Aquellos que han cursado estudios de educación especial, psicología o pedagogía, son particularmente aptos para tratar con el alumnado de estos programas, sobre todo en las zonas marginales o con grupos de adolescentes y jóvenes con necesidades especiales, problemas de drogadicción o historial de delincuencia.

Es obvio que, aun contando con un buen grado de especialización, el profesorado de las Escuelas de Segunda Oportunidad se verá, en su ejercicio profesional, ante una diversidad amplia, constante y cambiante, muchas veces inesperada, lo que lo enfrentará a nuevos retos cada día. Para poder satisfacer la demanda de este tipo alumnado, el profesorado debería participar en programas de educación continua, tanto dentro como fuera de la escuela. Algo similar debería aplicarse a los empresarios involucrados en los módulos de formación laboral, quienes, como señala el informe emitido por Bruselas (2001), se beneficiarían enormemente de una educación que los capacitaría para entender y ayudar mejor a sus potenciales futuros empleados.

Tan importante como la cualificación académica del profesorado es su capacidad para guiar y orientar a estos “futuros trabajadores”, competencias que deben quedar plasmadas en el currículum e implementarse durante las horas de enseñanza. Pese a que algunas Escuelas de Segunda Oportunidad ofertan la tutoría como una actividad separada, lo preferible es que las tareas de orientación se integren en cada una de las disciplinas, con lo que el profesorado adoptaría un doble papel. Se conseguiría de este modo que los estudiantes lograsen una mayor motivación, y se prepararan para la vida gracias al aprendizaje de





habilidades necesarias para encontrar un hogar, comenzar una relación personal o laboral, resolver sus propios problemas legales o, sin ir más lejos, para ser ciudadanos activos. Adecuadamente planteada, la orientación, que muchas veces se limita al consejo y acompañamiento, puede, en cambio, convertirse en una experiencia atractiva, recurriendo a estrategias que utilizan tecnologías específicas para Escuelas de Segunda Oportunidad como el *Job Connect*, operativo en varias escuelas europeas. Se trata de un medio interactivo y audiovisual de simulación laboral que muestra a los estudiantes el funcionamiento de determinadas ocupaciones y les ayuda a decidirse por aquellas que mejor se adaptan a su perfil. Los responsables de estos programas han encontrado este novedoso método particularmente provechoso en zonas desfavorecidas, cuyos habitantes apenas han tenido contacto con la sociedad industrializada y desconocen en qué consiste el desempeño de ciertas profesiones.

Los métodos para evaluar las metas alcanzadas por el alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad y calificar su rendimiento difieren, a veces considerablemente, si comparamos instituciones y países, tal como recoge el informe de la Comisión Europea (2001). Mientras en algunos se expiden diplomas (caso de Alemania, Grecia y Reino Unido), en otros, como Portugal, los créditos obtenidos pueden convalidarse por los del sistema educativo tradicional y conducir al estudiante a la obtención de un título.

Finalmente, queremos subrayar que las estrategias de acción educativa predominante en cada una de estas Escuelas, es decir, su identidad como institución, están claramente condicionadas por los variados perfiles que presenta su alumnado. Según García, Casal, Merino y Sánchez (2013), hay un primer perfil, en el que “el desenganche y las dificultades escolares son los factores desencadenantes del abandono. Un segundo donde predominan la orientación hacia el mercado de trabajo y un tercero donde se aduce el interés por una formación alternativa”. Y añaden: “Estos perfiles y motivaciones deben ser considerados en el desarrollo e implementación de las políticas de educación, formación y orientación y acompañamiento a la transición” (p. 16).

3. Una Escuela de Segunda Oportunidad en Andalucía: estudio de caso

3.1. La escuela, su alumnado y su contexto

Situémonos en un instituto andaluz de enseñanza secundaria, en régimen concertado, ubicado en una zona urbana con grave problemática socioeconómica y privación cultural. Atiende este instituto a un alumnado que reside en su entorno pero también de otras procedencias, con altos niveles de vulnerabilidad social y educativa. Se trata de una Escuela de Segunda Oportunidad, con un programa organizativo y un profesorado que muestra ciertas singularidades (Corchuelo Fernández & Cejudo Cortés, 2013).

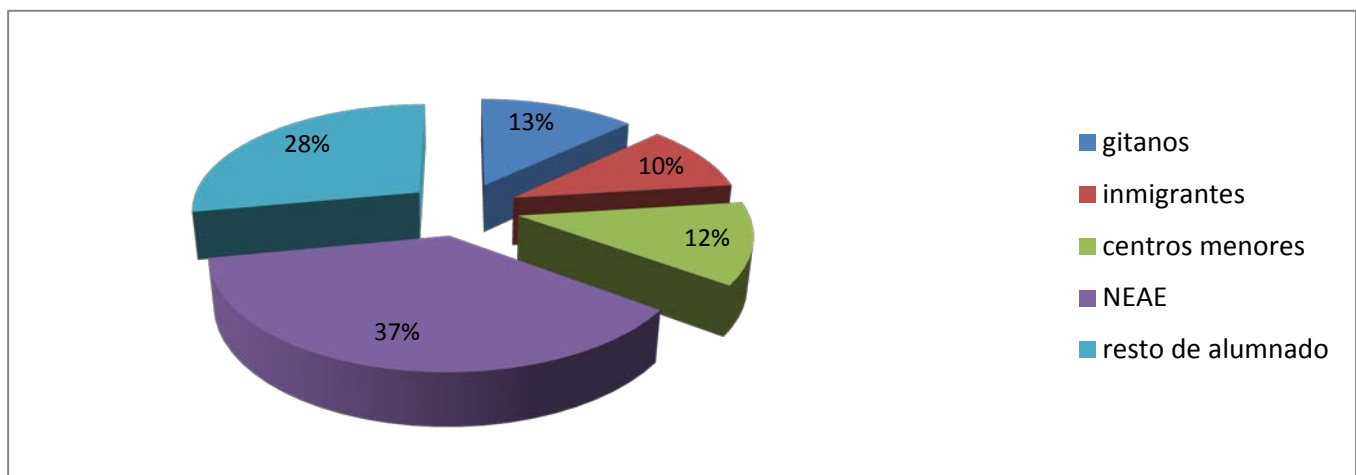
Todo cuanto sucede en este centro está condicionado por una población escolar que vive una o más situaciones descritas por estos términos: desventaja social, marginación, exclusión, pobreza, delincuencia, fracaso escolar, absentismo, desestructuración familiar, dificultades de aprendizaje... Así pues su desafío cotidiano lo constituyen la promoción y el desarrollo personal y social de su alumnado, mediante un programa educativo que responda a esas “amenazas”, encarnadas en cada sujeto de manera diferenciada, y a su contexto. En éste, a pesar de que hay casos normalizados y se ha producido una mejora progresiva y ostensible en las infraestructuras y equipamientos públicos y privados



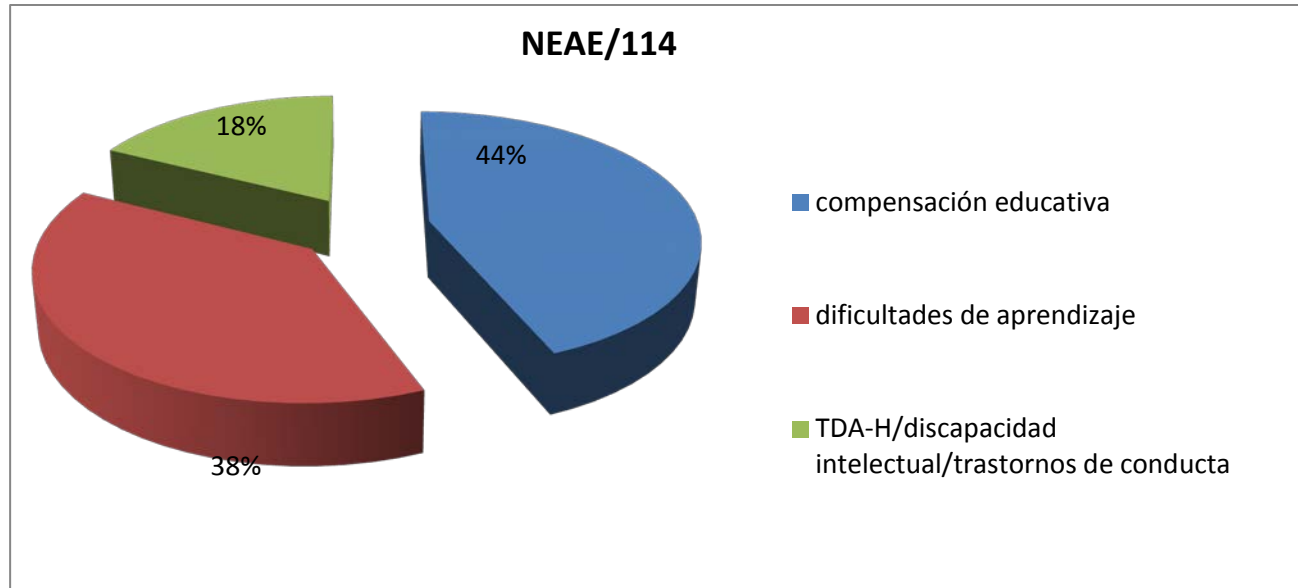
disponibles, se siguen detectando importantes focos de riesgo psicosocial, que pueden afectar gravemente al proceso madurativo de los niños y los jóvenes de la zona. Persisten en ella modelos comportamentales y pautas educativas inadecuadas, conciencia de exclusión y marginación, zonas de compra-venta de estupefacientes, violencia y delincuencia, insalubridad en determinados espacios públicos e incluso en algunas viviendas.

El centro, que cuenta un total de 305 estudiantes, es también peculiar, como antes comentamos, por la variada procedencia geográfica de su alumnado y por otras características. Sólo un 39% vive en su entorno geográfico inmediato; 29% viene otros barrios de la ciudad, 22% de la provincia y un 10 % de otros países. Destaca un importante grupo de etnia gitana que, aunque inmersa en un aceptable proceso de integración, presenta una desventaja escolar que se acentúa cuando concurren circunstancias de marginación. El alumnado inmigrante también muestra mayores dificultades que la media para alcanzar los objetivos educativos, entre otras causas por su inicial desconocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza. A estos grupos, hay que añadir el constituido por el alumnado tutelado por la Junta de Andalucía en centros de menores, sean de protección o de reforma. En no pocas ocasiones, esta situación comporta ciertas irregularidades en el desarrollo curricular normal. El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que, en muchos casos, sufre además desventaja sociocultural, cierra el cuadro de atención a la diversidad y compensación educativa del centro.

En los siguientes gráficos se puede observar, de un vistazo, la distribución de la población escolar del centro en el curso académico 2015/2016:



Cuadro 1: Configuración del alumnado del centro. Curso 2015/201. Fuente: Elaboración propia.



Cuadro 2: Alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2015/2016.
Fuente: Elaboración Propia.

La plantilla docente del centro, compuesta por treinta profesores, es estable, con amplia experiencia, sólida trayectoria y un profundo conocimiento de las características del alumnado y el contexto social, lo que sin duda repercute favorablemente en su labor profesional. Las titulaciones académicas de que disponen son sumamente pertinentes para las características del centro y el trabajo que deben llevar a cabo. Las mayoritarias son psicología, pedagogía, psicopedagogía, educación especial y educación social.

3.2. Las prácticas educativas en el centro.

Este centro, que comenzó su actividad durante el curso 1993-1994, estableció al principio una Educación Secundaria Obligatoria Adaptada, que acabaría convirtiéndose, dadas sus características, en una Escuela de Segunda Oportunidad. Apoyándose en las posibilidades que ofrecía la LOGSE y aprovechando la existencia de los talleres ocupacionales, se pusieron en marcha la modalidad educativa de Adaptaciones Curriculares y los Ciclos Profesionales Medios de Hostelería y Madera y Mueble, para aquellos alumnos y alumnas que, por diversas causas, no podían seguir el currículum normalizado.

Partiendo de sus intereses y capacidades, se da prioridad a las prácticas educativas en el propio centro, a fin de que la enseñanza sea más atractiva. Para lograrlo, se ofertan dentro del currículum ordinario siete asignaturas optativas: hostelería, carpintería, informática, forja, guarnicionería, peluquería y una última que aglutina dos especialidades, electricidad y fontanería. Destacan, insistimos, por su carácter eminentemente práctico, encaminado a potenciar, por una parte, las destrezas y habilidades manipulativas; por otro, a desarrollar facetas psicosociales del joven que acude a estas aulas, y por último, facilitar su futura



integración socio-laboral. El profesorado define estas optativas, que en el centro se denominan familiarmente como “talleres”, como asignaturas “centro de interés”, pues entienden que son la herramienta básica para conseguir que el alumnado se sienta motivado y se “enganche” al sistema educativo (Corchuelo Fernández, 2014). Están distribuidas en el horario ordinario de Secundaria Obligatoria, y ocupan un total de seis horas semanales en el primer ciclo y siete en el segundo. Están, pues, entre las mejor consideradas en el currículum.

La innovación radica, entre otras cosas, en utilizar estas asignaturas de carácter manipulativo como refuerzo del resto de las áreas, pues las programaciones didácticas se diseñan teniendo presente lo que se va a trabajar en ellas, trimestral y anualmente. Entre otras, éstas son las líneas maestras y pautas más relevantes del planteamiento pedagógico y organizativo del centro (Corchuelo Fernández & Cejudo Cortés, 2013; Corchuelo Fernández, 2014):

- Se adapta la metodología de aprendizaje a las necesidades concretas de cada estudiante, realizando una evaluación continua del mismo y de la tarea docente, a fin de detectar todas las carencias que puedan estar dificultando la labor educativa y plantear medidas alternativas que solventen cualquier tipo de deficiencia.
- Se celebran reuniones de coordinación intra e interciclos, discutiendo todas aquellas cuestiones que se consideren relevantes para el progreso educativo del alumnado a lo largo de toda su estancia en el centro.
- Se organizan diversas actividades formativas destinadas al profesorado, tras una evaluación previa y detección de posibles lagunas.
- Se promueven diferentes actividades de convivencia con toda la comunidad educativa, favoreciendo así el acercamiento del centro a su entorno, la colaboración entre los docentes, la participación de los familiares en la vida escolar y la colaboración de otras entidades establecidas en la zona.

Todo ello (la atención a las necesidades formativas de cada estudiante, el interés por proporcionar una cualificación profesional, la preocupación por aspectos psicosociales y familiares del alumnado...) ha hecho posible que se produzca un cambio apreciable en sus hábitos relacionados con la asistencia al centro, y en su compromiso para finalizar con éxito sus estudios.

4. El profesorado en las estrategias educativas de las Escuelas de Segunda Oportunidad.

La contribución del profesorado al correcto funcionamiento de una escuela de segunda oportunidad, es, como hemos visto, primordial. Fernández (2013) nos recuerda, además, que el profesorado que hace de la inclusión el eje principal de su labor, debería ser muy competente desde el punto de vista ético, de modo que pueda ser un buen transmisor de valores. Siendo fiel a sus principios, coherente con ellos, ganará en criterio y credibilidad. Como artífice de innovaciones metodológicas, como colaborador comprometido con los planes educativos del centro, como animador de las relaciones con la comunidad, el profesor es siempre un actor protagonista de la política de inclusión de cualquier centro





escolar, pero con más énfasis aún en los de segunda oportunidad. Estos, como ha quedado de manifiesto, afrontan la enseñanza a partir de una serie de orientaciones y siguiendo ciertas pautas de actuación frecuentemente innovadoras (Corchuelo Fernández, 2014). En términos generales, salvando las diferencias que muestran distintos centros, podrían ser las siguientes:

- Prestar una atención adecuada a las necesidades y características diferenciadas del alumnado, favoreciendo la compensación de las posibles dificultades que presente, bien sea por causas asociadas a factores socioculturales como a capacidades personales.
- Establecer estrategias de diagnóstico y prevención temprana de las posibles dificultades que puedan presentar los alumnos por razones socioculturales, económicas o familiares.
- Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas en situación de desventaja.
- Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las acciones de compensación educativa.
- Desplegar medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades y la calidad de la educación.
- Entrenar en habilidades sociales con vistas a favorecer aquellos hábitos y destrezas necesarias para desarrollar relaciones interpersonales de un modo eficaz y saludable.
- Potenciar un contexto que facilite la comunicación, diálogo, escucha y respeto a la diversidad sociocultural.
- Desplegar actividades de ocio y tiempo libre, extraescolares, que redunden positivamente en el desarrollo madurativo integral del alumnado, e incida positivamente en la población de la zona, rehabilitando los espacios del entorno sociocultural y la relación del centro educativo con la sociedad.
- Establecer y desarrollar estrategias interdisciplinares e interinstitucionales de prevención y tratamiento de absentismo y fracaso escolar, como medida necesaria para garantizar la inclusión de los sectores sociales más vulnerables.
- Diseñar y desarrollar la formación continua y permanente del equipo multiprofesional del centro, que interviene, directa e indirectamente, con el alumnado para impulsar actuaciones socioeducativas que hagan posible la reinserción de su alumnado en el sistema educativo y su satisfactoria integración social y laboral.

5. Consideraciones finales.

La persona que carece de medios para desarrollarse, participar e integrarse en la sociedad experimenta un proceso de degradación, desconexión y desafiliación. Discriminado, incluso estigmatizado, por los demás, y viéndose, además, a sí misma incapaz de lograr sus expectativas en la vida y con una frágil autoestima, termina habitando los márgenes de la comunidad. También, en el caso de los niños y los jóvenes, los márgenes del sistema educativo, hasta abandonarlo.





La escuela, que tampoco es ajena a la producción de desigualdades con sus propios mecanismos de clasificación y asignación de identidades (Pereyra, González Faraco, Luzón & Torres, 2009), debe afrontar el fracaso, el abandono, la exclusión, como un desafío ineludible de su misión educativa y social. En tiempos difíciles, en los que predominan políticas basadas en la evaluación, la medida, el control de la calidad, es más prioritario que nunca trabajar por un modelo de escuela definida por valores como la cooperación y la solidaridad, la convivencia democrática y el respeto a la diversidad. Y, recordando el viejo principio del “learning by doing”, habrá de hacerlo no solo enseñando valores sino viviéndolos, no solo enseñando cooperación sino cooperando. La escuela será también causante de más desigualdad y exclusión social si mantiene modelos uniformes y rígidos que olvidan o postergan la diferencia, como referencia fundamental. Es más, en aquellos casos en los que un alumno o alumna no presenta, a priori, evidencias de estar en riesgo de exclusión, la escuela se convertirá en cómplice de la discriminación, si no atiende a sus características específicas. Eliminar toda barrera que impida la inclusión educativa y social del alumnado de secundaria es un objetivo complejo y arduo, pero inexcusable para cualquier sistema educativo. Cuánto más en un sistema, como el español, con tasas de abandono prematuro y repetición de curso en la Secundaria Obligatoria, que duplican las medias europeas.

Hemos descrito y analizado el modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad, cuyo territorio se sitúa al borde del precipicio de la exclusión social y educativa: en esa delgada línea roja por la que deambulan muchos de nuestros estudiantes de secundaria. Una de las cuestiones tratadas ha sido la de las estrategias empleadas por el profesorado de estas escuelas para reducir los graves riesgos a que se han visto abocados sus alumnos. Con esas estrategias, pretenden recuperarlos para la educación y para la vida social, motivándolos, atrayéndolos hacia el mundo del conocimiento, la participación social y el empleo. Para ello ponen en funcionamiento actividades innovadoras relacionadas con la atención a la diversidad, que implican opciones metodológicas imaginativas y un marcado sentido práctico (Corchuelo Fernández, 2014).

No hay dos Escuelas de Segunda Oportunidad iguales. La gama de posibilidades es muy amplia. Hemos fijado la atención en una Escuela, en régimen concertado, situada en una zona desfavorecida de una ciudad andaluza. Esta Escuela, y todas las de su género, son, en primer lugar, un espejo de los muchos problemas que aquejan a los sistemas educativos. Son, en cierta medida, un reflejo acusador de sus insuficiencias, de sus fracasos, y, en consecuencia, de los de las sociedades a las que pertenecen, y a cuya mejora deberían contribuir. Estas Escuelas ponen también en evidencia a nuestros institutos, y a sus prácticas didácticas, y a sus sistemas de evaluación, señalando con el dedo, inequívocamente, su incapacidad para acoger y dar una salida educativa honorable a este tipo de alumnado.

Estas Escuelas son también una oportunidad, quizás la última, para estos niños, para estos jóvenes, que viven en propia carne esos males, que sufren en su cotidianidad la hiriente experiencia de la inadaptación escolar, el desempleo, la desesperanza y la exclusión.





6. Referencias bibliográficas.

- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Cabero Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15. Recuperado de <http://bit.ly/1nQNItn>
- Comisión Europea (1996). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruselas: Comisión Europea.
- Corchuelo Fernández, C. (2014) *Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad: estudio de caso*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- Corchuelo Fernández, C., & Cejudo Cortés, C. M. A. (2013). Una Escuela Alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Council of Europe (2008). *The future of the Council of Europe Youth Policy: AGENDA 2020*. Ucrania: Council of Europe.
- Cresson, E. (1996). *La lucha contra la exclusión mediante la educación y la formación*. Madrid: Comisión Europea.
- European Commission (2001). *Report Second Schools Opportunity: the Results of a European Pilot Project*. Bruselas: Comisión Europea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 110-118.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2010). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Feito, R. (2015). La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 44-56.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández Batanero, J. M. (2014). Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 235-246.
- García-Alonso, M. D., Muñoz-Fernández, M. A., & González-Faraco, J. C. (2015). Living to suffer? Quality of life factors associated with adherence to antiretroviral therapy in Spanish HIV-infected children. *Vulnerable Children & Youth Studies*, 10 (2), 163-177.
- García Gracia, M., Casal Batallé, J., Merino Pareja, R., & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 1-19. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_135.pdf
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 82-99.





- González Faraco, J. C., Luzón, A., & Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (24), 1-24. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>
- Martín García, X. (2014). Adolescentes en riesgo y servicio a la comunidad. *Bordón*, 66 (3), 75-89.
- Olmos Rueda, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 531-546.
- Pegalajar Palomino, M. C., & Colmenero Ruiz, M. J. (2013). PICA: Aplicación móvil de aprendizaje para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1 (13), 94-106.
- Pereyra, M., González Faraco, J. C., Luzón, A., & Torres, M. (2009). Social change and configurations of rhetoric: schooling and social exclusion in the last education reform of the 20th century in Spain, en Cowen, R., & Kazamias, A. (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (pp. 217-238). Londres: Springer. Vol. 1, section 2, chap. 15.
- Prieto Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F.X., & Lorenzo Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.
- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Madrid: Fundación BBVA. Recuperado de http://www.fbbva.es/TFLU/dat/DT_2005_04.pdf
- Torres, J. A., & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.

