

ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO BÁSICO (FPGB).

Julio 2022

Nélida Zaitegi de Miguel

Agradecimientos.

En primer lugar, sobre todo, al alumnado del CIFO (FPGB) de Santurtzi, por todo lo que me han enseñado al permitirme entrar en sus vidas y conocer sus muchas potencialidades; al profesorado y a su directora, Begoña Conde Lobo, por permitirme acompañarles en una tarea tan compleja como ilusionante. A Igor Ibarondo Ulesi, Coordinador del Programa de Escolarización Complementaria y a Roberto Garcia Montero, Coordinador del Área Formativa; ambos de Peñasca Cooperativa, por compartir reflexiones y, sobre todo, alternativas y propuestas para optimizar la FPGB.

ÍNDICE

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. LA FPGB EN EUSKADI**
- 3. LO QUE YA SE SABE**
- 4. OPTIMIZAR LA FPGB: ALGUNAS PROPUESTAS**
- 5. BIBLIOGRAFÍA**
- 6. ANEXOS**
- 7. SÍNTESIS EJECUTIVA**

1. INTRODUCCIÓN

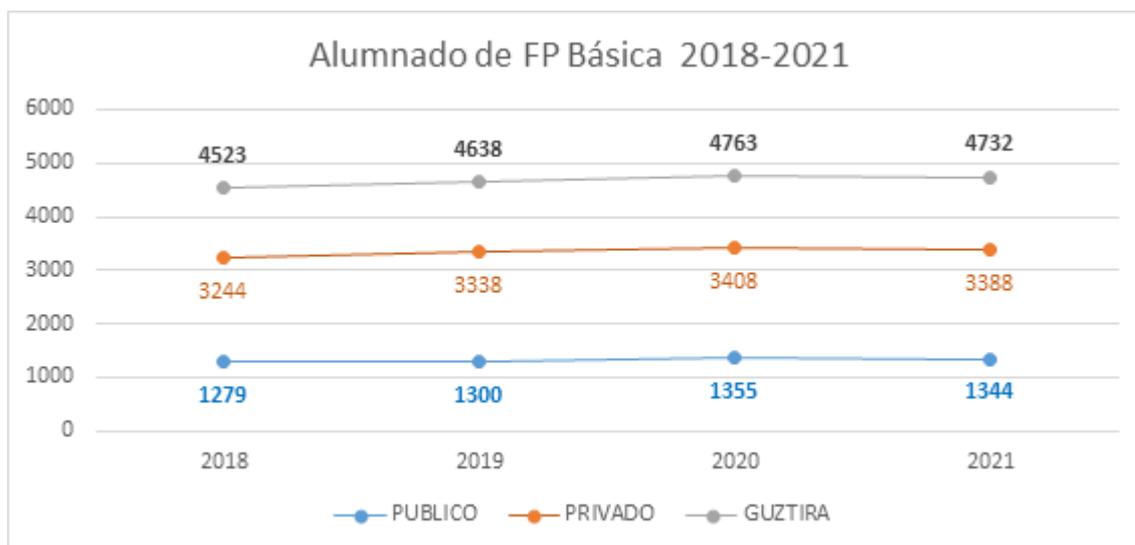
Aprendí de pequeña que el peor de los pecados es el de omisión, que no hacer es una manera de hacer, la peor.

Dejar a su suerte al alumnado más vulnerable, sin dar una respuesta adecuada a sus necesidades, es una gran injusticia porque incrementa y perpetúa su exclusión académica, laboral y social.

Tras un curso de permanencia como voluntaria en un centro de FPGB, me siento en la obligación de compartir lo aprendido, con la esperanza de que sirva para optimizar este programa, valioso en sí mismo, analizando las causas que traen al alumnado al mismo y las posibles alternativas, recogidas tanto de la investigación educativa como de la realidad de los centros.

2. LA FPGB EN EUSKADI

En Euskadi hay en este momento están escolarizados en ella **4.732 alumnos/as**. De ellos, el **28,4% en centros públicos** y el **71,6 % en privados**.



De los 70 centros de FPGB, 25 (36%) son de Iniciativa privada; 17 (24%) de la Iglesia Católica, 17 (24%) Administraciones Locales, 9 (13%) Dpto. de Educación y 2 (3%) Cooperativas

Ver Anexo1

2.1. Tipo de alumnado que accede a la Formación Profesional de Grado Básico. FPGB

a/ Trayectoria académica previa

- Repeticiones
- Diversificación curricular
- Educación complementaria
- Nivel académico muy bajo. El máximo superado, en el mejor de los casos, es 2º de la ESO
- Niveles de comprensión muy bajos que dificultan todo lo demás
- Falta de hábitos de trabajo, organización, estrategias, etc.
- Carencia de referencias: valores, límites, ...

b/ Otras cuestiones socioemocionales asociadas:

- Comportamientos muy disruptivos en clase
- Falta de control de impulsividad
- Muy baja autoestima y auto concepto negativo
- Bajas expectativas respecto a sí mismas
- Agresividad y respuestas violentas y malos tratos entre iguales
- Descontrol y falta de límites
- Gran absentismo

2.2. ¿Cómo han llegado aquí?

El alumnado atendido mayoritariamente en centros de FPGB, que bien podrían llamarse escuelas de segunda oportunidad, aunque sean regladas y obligatorias hasta cumplir los 16 años, tienen, en su gran mayoría, un ISEC bajo y pertenecen a colectivos vulnerables.

Es importante conocer sus historias de vida y sus experiencias escolares. En muchos casos, la escolarización anterior en los centros reglados no sólo no ha sido compensadora e inclusiva, sino que ha generado una fuerte desafección escolar y sentimiento de exclusión además de un auto concepto negativo y una muy baja autoestima escolar y, en muchas ocasiones, también personal.

Observándoles y escuchándoles, surgen algunas preguntas incómodas: ¿dónde está la escuela compensadora de desigualdades?, ¿dónde se ha roto el itinerario de inclusión? ¿Dónde ha quedado la Equidad?, ¿se les ha dado siempre lo que han necesitado?

La inclusión real implica, más allá de la posibilidad de asistir al centro, el sentido de pertenencia al grupo y al centro, la cercanía y apoyo a las familias, el desarrollo de competencias básicas que les permitan seguir aprendiendo, etc.

Y, para ello, es necesario y urgente que los centros cuenten con los recursos adecuados y que lo gestionen eficientemente; la formación y compromiso del profesorado de las etapas previas, para garantizar, de verdad, la equidad e inclusión a los colectivos más vulnerables: de bajo ISEC, alumnado inmigrante, gitano, enfermo mental en distintos grados.

Cuando no se dan estas condiciones, que afectan a las Administración Educativa, a los centros educativos y a todo el profesorado, se está permitiendo que la situación se agrave y el itinerario de exclusión avance y se incremente. Unas veces por acción y otras por omisión.

Sin embargo, siendo cierto que la escolarización anterior ha dejado huellas negativas en este alumnado, existen otros factores personales, familiares, socioeconómicos y culturales que es necesario tomar en cuenta.

Es cierto que en Euskadi se ha logrado reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro, pero el Índice Socio-Económico y Cultural está sobrepresentado en la repetición de curso y en el Abandono Escolar prematuro de Euskadi.

Uno de los retos del Sistema Educativo Vasco es la mejora de los indicadores educativos en el colectivo de alumnado con las situaciones socio-económicas-culturales más complicadas. Para ello, como señalan autores y organismos diversos, desde los informes del Consejo Escolar de Euskadi hasta la Unión Europea, se ha de trabajar en la línea de reducir la segregación escolar y dotar de los recursos necesarios a aquellos centros que están atendiendo a este colectivo de alumnado.

También sabemos que la situación socio sanitaria que estamos viviendo ha hecho especialmente daño a este colectivo de alumnos y alumnas; la pandemia, entre otras cosas, nos ha puesto en evidencia muchas situaciones que estábamos viviendo como normales. Entre estas situaciones, muchas tienen que ver con la escuela

La equidad y la excelencia han de ir de la mano en nuestro sistema Educativo y para ello tendremos que dar más al alumnado que más lo necesita, esa es la manera de compensar las desigualdades y dificultades inherentes a ella.

Este alumnado también ha sufrido afectivamente; ha sufrido abandono por parte del mundo adulto, tal como lo explican diversas personas expertas:

Bolea, E; Gallardo, A. (2012) “Nuestra hipótesis es que esta variedad de comportamientos no regulados que se manifiestan en los diferentes tipos de trastornos por conductas perturbadoras muestra la falta de elaboración mental de la persona.”, “el comportamiento perturbador es la única manera que encuentra el muchacho de tratar su malestar ya que no es capaz de abordarlo y resolverlo por la vía del pensamiento”. La tendencia antisocial siempre nace de una desposesión. El niño por medio de sus conductas pone de relieve que algo

le falta, algo a lo que tenía derecho y que no tuvo, algo que fue positivo en su experiencia pero que en un determinado momento de su desarrollo perdió. Estas pérdidas son vividas por el pequeño como una privación de lo que él creía que poseía: el cariño de las personas a las que quería, la privación de seguridad y estabilidad emocional, la carencia de bienestar, etc. En estos casos la conducta es un intento de solución: la tendencia antisocial es una demanda fundada en la esperanza. La molestia que ocasiona la conducta en el entorno es utilizada por el niño para conseguir que el ambiente reconozca y repare su pérdida. Entenderlo así, ayuda a responder de la manera adecuada.

Alberto Lasa Zulueta añade “Su imposibilidad de pensar, de atender, de aproximarse a la lectura y la escritura, es decir al conocimiento, no es sólo un fenómeno cognitivo y puede verse parasitado, además de los mecanismos defensivos que lo dificultan, por la invasión de sentimientos intensos y paralizantes (dolor psíquico, estupor, desconocimiento, confusión”.

La preparación del profesorado que ha de gestionar la educación de este alumnado exige unas competencias especiales y un compromiso importante con cada uno para intervenir:

- **En el autoconcepto:** necesidad de desarrollar una imagen positiva de sí mismas/os, de confianza en las propias posibilidades de modificar cualquier situación, de establecer un mayor nivel de aspiraciones, expectativas, de que sus éxitos en diferentes situaciones personales y sociales sean valorados y de tener éxitos en los aspectos más académicos.
- **En el desarrollo afectivo:** necesidad de encontrar un clima acogedor donde poder establecer relaciones positivas con los compañeros y compañeras y con las personas adultas con las que identificarse o poder confrontarse de forma sana.
- **En la autonomía:** necesidad de ser protagonista de sus propios procesos y decisiones, de que sus intereses y características personales sean tenidos en cuenta y respetados. Esto iría unido a una necesidad de adquirir recursos, estrategias que le permitan actuar con mayor autonomía en el afrontamiento de situaciones diversas (tanto personales como de interpretación y relación con el entorno, de desenvolvimiento en un mundo laboral complejo...)
- **En los aspectos relacionales:** necesidad de desarrollar recursos para poder comprender y dar respuestas adecuadas a situaciones cotidianas, a conflictos..., que les permitan mantener interacciones enriquecedoras (recursos alternativos a respuestas de agresividad o pasividad e indefensión ante esas situaciones).
- **En los aspectos instrumentales:** necesidad de mejorar y desarrollar los diversos lenguajes (oral, escrito, matemático, informático) y técnicas, herramientas (resolución de problemas, trabajo en equipo, organización del trabajo, seguimiento de instrucciones, técnicas de una profesión determinada que sirven de base para su desenvolvimiento en la sociedad actual y su inserción laboral).

- **En el aprendizaje de la segunda lengua:** Esta es una necesidad de gran complejidad porque supone el desarrollo de habilidades cognitivas diferentes y complejas ya que estructuralmente se trata de dos lenguas muy distintas. Se convierte en una necesidad básica para acceder a los conocimientos que se imparten en todos los módulos, así como para la convivencia en el Centro. Su añadido está en que nos encontramos con alumnado que incluso no se ha alfabetizado en su país.
- **En los aspectos cognitivos:** necesidad de desarrollar capacidades cognitivas complejas que, por las historias escolares, características personales o las características y recursos del entorno, han podido ser insuficientemente potenciadas como son: planificar, analizar, reflexionar, evaluar, pensar, aprender a aprender, rutinas de pensamiento (comprender, pensar y preguntar) y metacognición).

3. LO QUE YA SE SABE.

“Aprender es transformar nuestros marcos mentales que dan lugar a nuevas y mejores acciones”. **¿TENEMOS QUE VOLVER A APRENDER LO QUE YA SABEMOS?**

Las personas que llegan a la mayoría de edad sin una formación básica que les posibilite una inclusión laboral y social, además del malestar personal y sus consecuencias, son sujetos receptores de los servicios sociales, Renta de Garantía de Ingresos, ayudas de todo tipo en el mejor de los casos, cuando no de itinerarios de desafección social, consumos o delincuencia, en el peor de ellos. Si no se cambia su trayectoria, pasarán a engrosar las bolsas de pobreza de las que proceden y que perpetuarán. En ambos casos, esto supone un coste económico y social muy alto.

Es cierto que Euskadi cuenta con buenos datos de abandono escolar temprano, por debajo de la media de la Unión Europea; las posibilidades de escolarización hasta los 18 años son un hecho y la inversión económica es importante para ello a través de diversos programas. Sin embargo, no nos podemos conformar, se ha de insistir y seguir trabajando porque dentro de ese porcentaje exitoso hay muchas personas, demasiadas, y muchas pertenecen a los colectivos más vulnerables: ISEC bajo, discapacitados, gitanos, inmigrantes, ...

Los centros de FPGB pueden ser una oportunidad para el alumnado, sea desertor o expulsado escolar, porque desde planteamientos más flexibles y dinámicos de acceso, permanencia y éxito para lograr la conexión con el mundo formativo y del trabajo. Reenganchar a este tipo de alumnado para reconducirlo a otros itinerarios formativos reglados, como es la FPGM o posibilitar una inserción laboral, son las finalidades.

Por ello, es urgente evaluar estos programas en profundidad y con rigor; analizar sus resultados y los procesos que han llevado a ellos, detectar sus fortalezas y debilidades para tomar las medidas necesarias con el fin de optimizarlos y lograr los objetivos que los justifican y que están bien definidos en la normativa.

La investigación educativa en torno al abandono escolar (Bolívar y López, 2009; Mena, Riviere y F. Enguita, 2010; Montes, 2016; Echeita, 2013; González y San Fabián, 2018) pone de manifiesto que se trata de un problema complejo en el que intervienen múltiples factores.

Diversos autores (Escudero y Martínez, 2012; García, Blasco-Serrano y Dieste, 2019) señalan que, para dar una respuesta eficiente a esta problemática, además de las imprescindibles medidas escolares, se necesita una propuesta integral, lo que exige una colaboración y actuaciones conjuntas de orden social, educativo, sociopolítico y legislativo.

Existe un camino ya andado y propuestas diversas y valiosas para abordarlo con eficiencia (Tarabini, M^a Teresa González, San Fabián, J.L 2020) así como experiencias concretas en la red de Escuelas de 2^a oportunidad E2O

La Comisión Europea (Bruselas, 30.6.2022) presenta la Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO sobre los «Caminos hacia el éxito escolar», “La educación puede reforzar la cohesión social y contribuir a que la economía de la Unión Europea (UE) sea más resiliente: diversas investigaciones demuestran que el acceso de los niños y los jóvenes procedentes de grupos con bajos ingresos a una educación de calidad ayuda a hacer frente al desempleo y a evitar que la pobreza se transmita de generación en generación. Sin embargo, solo será posible alcanzar estos objetivos si los sistemas de educación y formación son verdaderamente equitativos e inclusivos. Los centros educativos deben velar por que todo el alumnado tenga la posibilidad de triunfar y aprovechar su potencial, independientemente de sus características personales¹ y de su contexto familiar, cultural o socioeconómico” y añade “La pobreza y los factores socioeconómicos son el hilo conector de estos problemas: la situación socioeconómica del alumnado y de sus familias sigue siendo el factor más determinante de los resultados educativos, lo que apunta a un riesgo persistente de transmisión intergeneracional de las desventajas y a una reducción de la movilidad social ascendente para el alumnado que procede de entornos más desfavorecidos”

En el ANEXO de la propuesta de Recomendación del Consejo sobre los «Caminos hacia el éxito escolar», presenta un marco estratégico para el éxito escolar, con el que pretende mejorar el éxito en los centros escolares para todo el alumnado, independientemente de sus características personales y de su entorno familiar, cultural o socioeconómico. Además, establece condiciones y medidas clave destinadas a reducir el abandono escolar prematuro y el bajo rendimiento en capacidades básicas. Este marco se basa en un enfoque amplio e inclusivo del éxito escolar que no solo se refiere a los resultados académicos, sino que también abarca aspectos como el desarrollo personal, social y emocional, y el bienestar del alumnado”. En él se describen algunas condiciones

generales y una serie de acciones que deben llevarse a cabo a nivel escolar y del sistema. Por una parte, hacer mención a medidas de prevención, por otra, a medidas de intervención y, finalmente, a medidas combinadas de intervención o compensación.

Las situaciones personales y familiares, así como el fracaso escolar acumulado colocan a este alumnado en un contexto de adversidad importante.

Existen múltiples barreras a la inclusión del alumnado en los dispositivos escolares. No solo el pertenecer a un entorno socioeconómico vulnerable es determinante, sino que los códigos elaborados de la escuela, con el lenguaje abstracto preponderante, así como los mecanismos implicados en la construcción de las identidades de las y los adolescentes categorizados como extranjeros o de etnia gitana y la falta de estrategias de acompañamiento adecuadas para afrontar los diversos duelos asociados a las transiciones demográficas y a otros duelos (adolescencias, estado de salud mental, etc.), son ejemplos de estas barreras (Tarabini,2012; Villaverde,2015).

Las expectativas docentes y los mecanismos de atención a la diversidad también contribuyen a configurar aspectos que determinan las oportunidades que los centros educativos generan en el éxito escolar del alumnado. Por otra parte, Una actitud del profesorado que proyecte una mirada cercana al alumnado, con unas altas expectativas docentes, puede reducir la generación de los factores causantes de una desvinculación educativa (Monte, 2016. Tarabini y otros, 2015).

También se conocen los factores que contribuyen al reenganche de este alumnado. Entre ellos, los que inciden en la construcción social e individual de la resiliencia educativa; para ello, son claves la elaboración de un sentido de competencia y valía escolar por parte del alumnado. Y para la construcción de este empoderamiento educativo es clave sentir el reconocimiento del profesorado y del alumnado con quien comparte vida escolar. (San Fabián, 2020)

- a. **El centro educativo** La creación de vínculos es fundamental para que el alumnado pueda confiar en el proceso de acompañamiento, el establecimiento de límites dentro de un ambiente de respeto, cercanía y paciencia determina el éxito y la intensidad del vínculo. Es muy importante trabajar con una visión y transdisciplinar.
- b. **Los programas.** Los programas han de ser flexibles, adaptarse a las circunstancias personales, atender a la diversidad del alumnado, y, sobre todo, han de trabajar aspectos prácticos, donde el alumnado pueda mejorar sus competencias, ganar confianza y desarrollar su propia autonomía. A medida que ven que pueden y saben hacer por sí mismas, van avanzando en su proceso de reenganche.
- c. **El profesorado.** Una buena comunicación entre el personal educador y que haya consenso en el desarrollo de los programas ofrece una

sensación de mayor seguridad y confianza al alumnado. Para ello, las reuniones semanales para un seguimiento adecuado de los casos son imprescindibles. Cuanto más fluida sea la comunicación entre el profesorado y el alumnado, antes aceptarán esa relación y crearán vínculos de apego. El incorporar aspectos de la vida cotidiana a las formaciones contribuye a que se trabajen mejor las interacciones sociales diarias y necesarias y el alumnado consiga no solo el reenganche laboral y educativo, sino social

- d. **El alumnado.** El alto grado de responsabilidad, que suele ser mayor en jóvenes extranjeros, es un punto de partida que favorece la resiliencia y el éxito en el proceso de reenganche, así como la motivación, la perseverancia, el trabajo, los referentes y valores familiares. Aunque no hay un determinismo social, existen diferencias notables entre quienes cuentan con familias resilientes y aquellos que no. El deporte, la música y las actividades alternativas de ocio son factores de protección y de reenganche
- e. **Los contextos.** Sabemos que este alumnado responde, en muchas ocasiones, como se espera de él. En los casos de éxito destaca su capacidad resiliente individual y comunitaria, el sobreponerse a las adversidades como manera de estar en el mundo, su capacidad de autogestión e integrar el conflicto en la vida diaria.

Para trabajar a medio y largo plazo el reenganche, hay indicadores que pueden ser útiles para el trabajo (buen ambiente laboral, buenas condiciones laborales, estabilidad), la familia y relaciones personales (familias con sentimiento de pertenencia y cuidados, parejas estables) seguimiento informal por parte de los centros, la formación continua u otras actividades que favorezcan la estabilidad, la integración y la buena vida del alumnado. Contribuir a generar contextos resilientes es labor de toda la ciudadanía.

Un centro de FPGB, no puede reproducir la escuela convencional si quiere lograr sus metas de reenganche del alumnado para que pueda reincorporarse al sistema reglado, a una FPGM o incorporarse al mercado laboral. El profesorado, en palabra de Hargreaves y Fullan, 2014, son los primeros combatientes en la línea de fuego y los más potentes agentes de cambio.

El gran reto es el compromiso de las administraciones y la sociedad en general con la realidad socioeducativa y socioeconómica. Nos queda por repensar qué modelos escolares, sociales y económicos defendemos.

En este sentido, y con este perfil de alumnado que arrastra a sus espaldas vivencias personales de sufrimiento y experiencias de fracaso en relación a la escuela, es de capital importancia poner especial énfasis en generar un encuentro reparador con las personas adultas y pueda ser “visto” y “reconocido” por una figura adulta que le muestra el necesario apoyo para hacerle sentir parte de nuevo de la escuela, puede experimentarse como persona merecedora de

cuidados y de atención, por alguien que es capaz de entender, de ver el sufrimiento que anida en la base de no pocos comportamientos disruptivos.

En los dos cursos que permanecen en el Centro de FPGB, se plantean necesidades que van mucho más allá de los referidos al rendimiento académico, tal como lo han entendido hasta este momento. Por ello, se enfrenta a retos muy importantes si quiere que obtener éxito en ellas.

Algunos de ellos son:

1. Recuperación emocional

El bienestar del alumnado repercute en su rendimiento, eso no admite dudas, pero parece olvidarse en los ámbitos formales de la educación o, como mínimo, queda relegada por el peso del currículo y los contenidos de las materias. Y, sin embargo, esta premisa sí está presente en contextos menos encorsetados.

Pestalozzi ya recomendaba la famosa triada, corazón, cabeza y mano, para la verdadera y provechosa educación. Poner corazón en nuestra acción docente es atender de corazón a esas personas, es intervenir desde la sensibilidad, pero, además, desde la ética y sensatez profesional. Santos (2011) retoma este argumento reclamando que destronemos a la escuela de su reino exclusivamente cognitivo y hagamos que alcance el reino afectivo como base sólida para el enganche del alumnado de FPGB.

2. Cultivar corazones, no solo cabezas

No es de extrañar, por tanto, que exista una conducta de evitación absoluta del modelo escolar. Esta modalidad formativa combina los tres ejes fundamentales, educativo, social y laboral, a través de los vínculos de confianza generados, la creación de expectativas positivas y de autoconocimiento personal, así como la búsqueda de una certificación profesional y la posibilidad de incorporarse a la FPGM, un bien inmediato que les reporta una esperanza de mejora. Esta nueva experiencia educativa se ha de distinguir por ofrecer recursos socioeducativos reales de desarrollo personal y profesional, con la adquisición de hábitos o el desarrollo de la autoestima, lo que alcanza a convertirse en una experiencia de empoderamiento y de éxito.

Cultivando corazones, no solo cabezas, es aquí donde se hace efectivo el término reenganche bajo la acepción de "atraer a alguien con arte, captar su afecto o su voluntad", que indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

3. Atención, motivación y sentido de la enseñanza

Cabe destacar que este alumnado suele iniciar su trayectoria en la FPGB con bajas expectativas. Sin embargo, pueden obtener muchas cosas, a través de un proceso progresivo de reconstrucción personal, guiado desde esta nueva

escuela. La intervención educativa viene determinada por:

- ✓ Posibilidad de cambiar su itinerario educativo. Por eso, se trata de conseguir una implicación personal, que adquiera un compromiso. Interiorización de los mecanismos de diagnóstico ecosistémico.
- ✓ De un compromiso de proyecto individualizado, valorando las necesidades y motivaciones personales. Seguimiento de los acuerdos y compromisos
- ✓ Estrategias de apoyo continuas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mejora del autoconcepto y autoestima académica.
- ✓ Estrategias de personalización, en coherencia con sus necesidades e intereses. Estructura flexible que se va modificando en función de del progreso obtenido
- ✓ Estrategias metacognitivas de relación u significación de las tareas para su posterior inserción
- ✓ La figura de la persona tutora se hace fundamental en el seguimiento y control del progreso
- ✓ Coordinación entre el personal educador fundamental a la hora de tomar decisiones de tipo académico, pero, sobre todo, para fortalecer y compartir la cultura de centro (normas, valores, expectativas)
- ✓ La autoridad y disciplina del grupo se construye mediante el respeto y dedicación continua de forma individualizada
- ✓ La negociación y mediación son estrategias continuas, tanto para para alcanzar los objetivos marcados, como mecanismo de enganche afectivo
- ✓ Conjunción de habilidades interpersonales que facilitan la tarea docente: trato cercano, afectivo, un nivel de empatía, incluso intuición, disposición de ayuda, ...
- ✓ Relación comprometida también con sus compañeros y compañeras promoviendo la creación de grupos de trabajo coordinados y eficaces
- ✓ Libertad y autonomía de las personas formadoras para el desarrollo de esto en el taller
- ✓ Vocación y compromiso con su trabajo. Pleno sentido de la profesión que desempeñan, manifiestan una responsabilidad social hacia el alumnado, siendo conscientes de las limitaciones estructurales, académicas, económicas y de servicios con las que deben lidiar para alcanzar su bienestar: trabajan por una causa
- ✓ Metodologías, diversas con un planteamiento constructivista y crítico, bien entendido y experimentado, combinando el rol de guía y mediador del docente-educador, donde el apego y la afectividad son cómplices en el proceso de reenganche

4. Convertirse en referente

Tanto el centro como sus integrantes se convierten en los nuevos referentes del

alumnado para iniciar esta nueva etapa. A medida que se superan obstáculos, se alcanzan metas, se disfruta de las experiencias educativas del centro, ese cristal refleja a ambos. El alumnado busca “verse” y “parecerse” a la persona educadora en la que encuentra la confianza necesaria para proyectar una mejor imagen de sí mismo

5. Algo más que un centro

Desde el principio el alumnado manifiesta la gran diferencia que existe entre el centro y el instituto del que provienen. El ambiente distendido, de respeto, de ayuda mutua, va fomentando vínculos emocionales entre el alumnado y el profesorado, un sentimiento de grupo, de unidad y consideración. Un nuevo entorno en el que se es una persona significativa.

Por otra parte, las personas educadoras son conscientes de la mochila emocional que cargan a sus espaldas y procuran que su estancia en el centro sea amena, que vean en el centro un núcleo de referencia, que pueden tener o no tener en casa

4. OPTIMIZAR LA FPGB: ALGUNAS PROPUESTAS

4.1 Prevenir: ¿Qué y cómo hacer para que disminuya el número de alumnado que llegue a la FPB?

En las Instrucciones de la Directora para la Diversidad e Inclusión Escolarización Complementaria, se plantean las orientaciones para optimizar la escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria “todas aquellas medidas de carácter preventivo que puedan ponerse en marcha en el centro, así como cuidar, especialmente, el proceso de toma de decisión del alumnado a estos programas”. Sin embargo, el alumnado muestra un malestar enorme en su experiencia en el instituto, el gran absentismo y el abandono por parte del centro, dándoles por perdidos en los últimos cursos, lo que ha contribuido a su desafección escolar.

Por otra parte, la falta de medidas adecuadas para minimizar el alto grado de absentismo, abordando sus causas y la baja capacidad real de los Centros de Secundaria por atender a la diversidad y ser inclusivos se convierte en un desamparo institucional para el colectivo más vulnerable.

4.2 Reenganchar: ¿Cómo conseguir que el alumnado que llegue a ella, termine con éxito esta fase y se reenganche a la formación reglada, FPGM, o al mundo laboral?

A través de los diversos programas compensadores se puede dar una respuesta diferencial al alumnado, ofreciéndole un itinerario de éxito.

Se necesitan medidas decididas, tanto en inversión como en estructura y metodología, como apunta el Consejo Escolar de Euskadi. Estas medidas van

buscando la equidad, es decir que estos alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades y posibilidades que los que van mejor.

El objetivo de la FPGB es dar una respuesta a un colectivo de alumnado con unas dificultades socio-económicas graves, que les dificultan la adaptación al medio escolar ordinario, y es por lo que es necesario darles una respuesta diferencial que les proponga un itinerario de éxito a pesar de las dificultades.

Este itinerario de éxito pasa sin duda, por ofrecer las mismas posibilidades que los alumnos y alumnas que siguen en el sistema ordinario, posibilidades de titulación, refuerzos educativos, actividades extraescolares, orientación educativa, ...

Para ofrecer las mismas oportunidades a aquellos alumnos y alumnas que lo tienen más difícil se necesitan más recursos y sobre todo una buena gestión de estos recursos, para que apunten en la misma dirección y se sumen. La importancia de la coordinación de los recursos puestos en juego y una propuesta de **trabajo en red**, aunque pertenezcan a distintas administraciones, (psicólogos, educadores sociales, psiquiatra, terapeutas, ...)

La necesidad de trabajar **coordinadamente con el personal sanitario, terapeuta, psiquiatra, ...** se justifica dados los casos de enfermedad mental, autolesiones, intentos de suicidios y consumo de distintas sustancias

Otra cuestión fundamental es saber si el profesorado dispone de mejores recursos conceptuales y metodológicos para entender y abordar la problemática del alumnado con dificultades de regulación del comportamiento y las emociones que dicho alumnado suscita en el entorno social, escolar y familiar. Cuando es así, es probable que se sientan más capacitados para afrontar sus procesos de enseñanza y aprendizaje y los conflictos que puedan emerger en la interacción. De ahí la necesidad de una formación específica para el profesorado de FPGB

Por todo ello, la selección del profesorado para la FPGB debe responder a un perfil concreto en cuanto a competencias socioemocionales (empatía, resiliencia, gestión de conflictos, comunicación no violenta, ...), pedagógicos (metodologías, evaluación, currículo básico y aprendizaje profundo...), así como que sean conscientes de antemano de la complejidad de su tarea para que puedan comprometerse con ella.

Poner estos grupos de alumnado en manos de profesorado no adecuado (el último sustituto/a de las listas, en algunos casos) sin el perfil antes citado, es garantizar que el itinerario de fracaso y de exclusión continúe, e incluso, se acelere.

Una parte importante del profesorado de FPGB está haciendo un gran esfuerzo personal, que exige, por una parte, cuidado y reconcomiendo a su tarea y, por otra, una retribución, al menos, similar al profesorado de Educación Secundaria.

4.3 Algunas propuestas que podría ser útiles

Es necesario tener claro el sentido de la FPGB, sin eufemismos, con los pies en la tierra, como etapa para reparar el rencor hacia la escuela, la desafección escolar, recomponer la autoestima, personal y académica y promover la autonomía del alumnado que llega a ella después de experiencias fallidas en etapas anteriores, dotándoles de las herramientas que les permitan continuar el aprendizaje en otras etapas o acceder al mundo laboral con ciertas garantías de éxito (siendo conscientes del tipo de empleo al que van a poder acceder). En todo caso, reconducir su itinerario vital y formativo desde su situación socioemocional y académica concreta.

Algunas acciones concretas pueden ser:

- Elaborar, consensuar y compartir un marco conceptual sobre lo que es la FPB como escuela de segunda oportunidad, su enorme interés social, en la medida que propicia el bienestar personal (y social) de un colectivo desfavorecido, ofreciéndole herramientas de inclusión académica, laboral y social como parte del desarrollo humano al promover vidas dignas de ser vividas.
- Hacer un estudio sobre los resultados académicos de estos centros, así como su incidencia en la vida personal y laboral del alumnado
- Conocer las diversas problemáticas que han de gestionar estos centros y su competencia profesional para ello.
- Selección del profesorado (compromiso, competencias específicas para trabajar con este alumnado: resiliencia, empatía, formación pedagógica, psicológica y didáctica, creatividad, gestión de conflictos, ...)
- Formación inicial, la que se demanda para acceder y continua, la que se oferta durante el desempeño (emocional, terapéutica, metodológica...)
- Asesoramiento individual y grupal al profesorado: análisis de casos, criterios de intervención consensuados y similares.
- Apoyo de terapeuta, trabajador/a social, Puntual y sistemático
- Coordinación desde el Dpto. de Educación de estos centros, haciendo visible su labor de alto interés social, tanto desde la Viceconsejería de Formación profesional como desde la inspección o persona coordinadora, sensible y competente para ello.
- Apoyo las direcciones, cuidado y reconocimiento
- Visitar estos centros, conocer su problemática y mostrar apoyo y reconocimiento al profesorado.
- Muchos centros han pasado por distintas fases. CIP, PCPI y se guía por convenios diferentes, lejos de los que funcionan en la ES y en la FP de grado medio. Condiciones laborales muy diversas, contratos intermitentes, fijos discontinuos, contratados por empresas externas en el caso de los de dependencia municipal que delegan en ellas la selección y contratación. Dando lugar a diferentes contratos y sueldos dentro del mismo centro y grandes diferencias entre centros. Por ello sería necesario revisar sus condiciones laborales y mejorarlas si fuera necesario haciendo que alcancen, al menos al profesorado de ES, e incluso superarlo dada la alta complejidad de su labor. Conocer los convenios en que se sustenta

el 87% de los centros y analizar su adecuación para abordar los problemas a que se enfrentan este tipo de centros y profesionales

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLEA, E. GALLARDO, A. (2012) Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Graó.

BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, L. (2009) “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de la exclusión educativa” *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13 (3), pp.51-78

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI Informe 2015/2017

DECRETO 86/2015, DE 9 DE JUNIO, de ordenación e implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV viernes 12 de junio de 2015

ECHEITA, G. (2013) “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11(2), pp. 99-118.

ESCUADERO, J.M.; MARTÍNEZ B. (2012): “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?” *Revista de educación*, núm. extraordinario dedicado a políticas de apoyo y refuerzo educativo, pp. 174-193

FERNANDEZ ENGUITA, M; MENA, L; RIVIÈRE, J. (2010): “Desenganchados de la educación. Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar” *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145

GARCÍA, R.J., BLASCO-SERRANO, A.; DIESTE, B. (2019) “Volver a soñar” *Elpais.com*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2019/06/11/escuelas_en_red/1560280608_819462.html (consulta julio de 2022)

GONZÁLEZ, M.T. (2015) “Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19 (3), pp.158-176

GONZALEZ, M.T.; SAN FABIÁN, J.L. (2018): Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16(2), pp. 41-60.

HARGREAVES, A; FULLAN, M. (2014) *Capital profesional*. Madrid, Morata

LASA ZULUETA, A. Los niños hiperactivos y su personalidad. Ediciones Altxa. Bilbao

LÓPEZ-VELÉZ, A.L. (2018) La escuela inclusiva. Libros EHU/UPV

MONTES, A. (2016): "En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes de Catalunya. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*. Núm. 61, pp.1-22

ORDEN DE 19 DE ABRIL DE 2022, del Consejero de Educación BOPV viernes 6 de mayo de 2022

PROPUESTA DE RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO sobre los «Caminos hacia el éxito escolar» (Texto pertinente a efectos del EEE) {SWD (2022) 176 final} Bruselas, 30.6.2022 COM(2022) 316 final 2022/0206 (NLE)

RESOLUCIÓN DE LA DIRECTORA PARA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA por la que se aprueban las instrucciones sobre la aplicación de programas de escolarización complementaria para el curso 2022-2023 en todos los centros públicos y concertados de la CAPV. Departamento de educación. Viceconsejería de Educación Dirección para la Diversidad e Inclusión Educativa.

SAN FABIAN, J.L (2020): "Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos". Barcelona. Graó.

TARABINI, A. y otros (2015): "La vinculación escolar como antídoto de abandono escolar prematuro. Explorando el papel del hábitus institucional. *Revista Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 29(3), pp. 196-212.

6. ANEXOS

ANEXO I.

	A	B	C	D	E
1	CODIGO_CAV	NOMBRE_COMPLETO_CAS	DESC_DEPENDENCIA	ALUMNOS	CICLOS
23	012593	CPIFP Urola Garaiko Lanbide Eskola LHIPI	INICIATIVA PRIVADA	45	2
24	012675	IMFPB Andoain OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	24	1
25	012677	IMFPB Eibar OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	68	3
26	012678	IMFPB Hernani OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	27	1
27	012680	IMFPB Pasaia OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	50	2
28	012726	IMFPB Urola Kostako Mankomunitatea OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	29	1
29	012727	CPFPB Deikagest Errenteria OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	47	2
30	012728	CPFPB Adsis Donostia OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	79	3
31	012729	IMFPB Usurbil OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	48	2
32	012746	CPIFP La Salle-Berrozpe LHIPI	INICIATIVA PRIVADA	24	1
33	012940	CPFPB Sustaker OLHIP	IGLESIA CATOLICA	25	1
34	013500	CPES Centro Formación Mendibil Formazio Zent. BHIP	INICIATIVA PRIVADA	76	3
35	013534	CIFP De Innovacion Social LHII	DEPARTAMENTO DE EDUCACION DEL GOBIERNO VASCO	44	2
36	013536	CPFPB Peñascal Tolosa OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	63	2
37	013540	CPFPB Martutene Lanbide Eskola OLHIP	COOPERATIVA	54	2
38	013542	CPFPB Gureak OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	56	2
39	014615	CPES Almi BHIP	INICIATIVA PRIVADA	25	1
40	014619	CPEIPS Ángeles Custodios HLBHIP	IGLESIA CATOLICA	25	1
41	014643	CPES Fernando BHIP	INICIATIVA PRIVADA	49	1
42	014664	CPIFP Salesianos Deusto-M. Aux.-San. J. Bosco LHIPI	IGLESIA CATOLICA	60	2
43	014665	CPES María Inmaculada BHIP	IGLESIA CATOLICA	88	2

	A	B	C	D	E	F
1	CODIGO_CAV	NOMBRE_COMPLETO_CAS	DESC_DEPENDENCIA	ALUMNOS	CICLOS	
44	014680	CPIFP Innovación Social Diego Berguices-Otxarkoaga LH	IGLESIA CATOLICA	264	8	
45	014696	CPES San Luis BHIP	INICIATIVA PRIVADA	31	1	
46	014723	CPIFP Arratiako Zulaibar Lanbide Ikastegia LHIPI	IGLESIA CATOLICA	48	2	
47	014728	CPIFP Maristak Durango LHIPI	IGLESIA CATOLICA	56	2	
48	014779	CPIFP Somorrostro LHIPI	IGLESIA CATOLICA	112	4	
49	014810	CPIFP Calasanz Lanbide Ikastegia LHIPI	INICIATIVA PRIVADA	21	1	
50	014824	CPIFP San Viator LHIPI	IGLESIA CATOLICA	131	4	
51	014828	CPEIPS Maristas-San Miguel HLBHIP	IGLESIA CATOLICA	21	1	
52	014845	CPES Esperanza Alhama BHIP	IGLESIA CATOLICA	30	1	
53	014890	IMFPB Bituritxa-Barakaldo OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	127	6	
54	014891	IMFPB Basauri OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	124	5	
55	014893	CPFPB Adsis Bilbao OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	63	2	
56	014894	IMFPB Durango OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	83	7	
57	014895	CPFPB Adsis Leioa OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	109	4	
58	014899	IMFPB Portugalete OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	57	2	
59	014900	CPFPB Meatzaldea OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	94	4	
60	014901	IMFPB Erandio OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	34	1	
61	014960	IMFPB Bermeo OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	43	3	
62	014974	IMFPB Ermua-Mallabia OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	81	3	
63	014975	IMFPB Santurtzi OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	76	3	
64	014976	IMFPB Sestao OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	75	3	

	A	B	C	D	E	F
1	CODIGO_CAV	NOMBRE_COMPLETO_CAS	DESC_DEPENDENCIA	ALUMNOS	CICLOS	
65	014978	IMFPB Gernika-Lumo OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	33	1	
66	015069	CPIFP Peñascal LHIPI	INICIATIVA PRIVADA	571	11	
67	015224	CPFPB E. P. Pastelería Y Comercio Bizkaia OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	59	2	
68	015226	CPFPB Margotu OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	105	4	
69	015240	IMFPB Mungia OLHUI	CORPORACIONES LOCALES	50	4	
70	015793	CPFPB Adsis Getxo OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	29	1	
71	015794	CPFPB Peñascal Markina OLHIP	INICIATIVA PRIVADA	61	2	
72						
73						

ANEXO II

¿Es la FP básica una uci educativa?

NÉLIDA ZAITEGI

ASESORA EDUCATIVA SÉNIOR. MAESTRA Y PEDAGOGA.



04 jul 2022 . Actualizado a las 09:25 h.

Un titular así puede inducir a error por lo que necesito hacer algunas aclaraciones para matizarla y darle su verdadero sentido a la pregunta.

A los 16 años, al terminar la **educación secundaria obligatoria**, existen dos posibles itinerarios formativos: la **formación profesional de grado medio y el bachillerato**. Todavía hay algunas familias y alumnado que tienen la creencia equivocada de que «si puede» se vaya a Bachillerato y **que a FP vayan «los otros»**. Sin embargo, basta con mirar a otros países del norte de Europa para comprobar cómo la FP es, hoy en día, una muy buena opción para cualquier chica o chico por la formación y oportunidades laborales que ofrece.

Dicho esto, hablemos de lo que llamamos formación profesional de grado básico (FPGB). Qué es y cómo puede optimizarse.

El sistema educativo tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. Cuando se dan circunstancias de diverso tipo que hacen que un alumno no haya podido conseguir

las competencias necesarias para seguir formándose, se le da esta opción para adquirirlas.

La FPGB consta de dos cursos con una formación académica y de iniciación profesional en forma de talleres, y de un período de prácticas en empresas, que les posibilita conocer la realidad laboral y, en ocasiones, es una inserción laboral. Es una muy buena oportunidad para «ponerse a punto» y poder continuar su itinerario formativo en los ciclos de grado medio.

El alumnado que accede a la FPGB son chicos y chicas que, en muchos casos, acumulan malas experiencias educativas, de las que no son culpables en absoluto, porque el fracaso escolar es un fracaso de la escuela y no del alumnado que lo sufre. Conviene tener esto claro y preguntarnos cómo hemos llegado aquí, cuáles son sus causas. La respuesta es muy compleja porque son muchas y diversas, unas sociales, otras familiares y, por supuesto, otras escolares.

En primer lugar, el alumnado de FPGB para «ponerse a punto» necesita recuperar su autoestima personal y académica, tener experiencias de éxito y comprobar que son capaces de aprender a autorregularse, crear buenos hábitos y mantener relaciones de confianza con el profesorado y con el grupo.

Este alumnado llega al centro con muy malas experiencias previas, con comportamientos que muestran, en algunos casos, una fuerte inadaptación y desafección escolar. Podríamos decir con cuadros graves, de ahí la similitud con la unidad de cuidados intensivos (uci). Necesitan cuidados intensivos, ser escuchados, entendidos y apoyados para que lleguen a ser personas autónomas y dueñas de sí mismas. Siguiendo con el símil de medicina, diríamos que una vez curado el traumatismo, comienza la rehabilitación y no al revés.

El profesorado de estos centros se enfrenta a casos que exigen una fuerte cualificación profesional: actitud, compromiso con cada chica o chico y aptitud, conocimientos psicológicos y pedagógicos adecuados para poder intervenir con éxito. No es una tarea fácil y que demandan personas muy maduras, pacientes y resilientes.

Las condiciones laborales de este profesorado, cuando no pertenecen a la red pública, son en bastantes ocasiones, precarias y con contratos intermitentes y mal pagados.

Además de mostrar mi admiración al profesorado que, a pesar de todo ello, lo hace bien, pienso que se debe seleccionar a los mejores y dotarles de las muy buenas condiciones laborales, formación y apoyos. Se lo merecen, por la gran labor social que realizan. Como los médicos de la uci.

7. SÍNTESIS EJECUTIVA

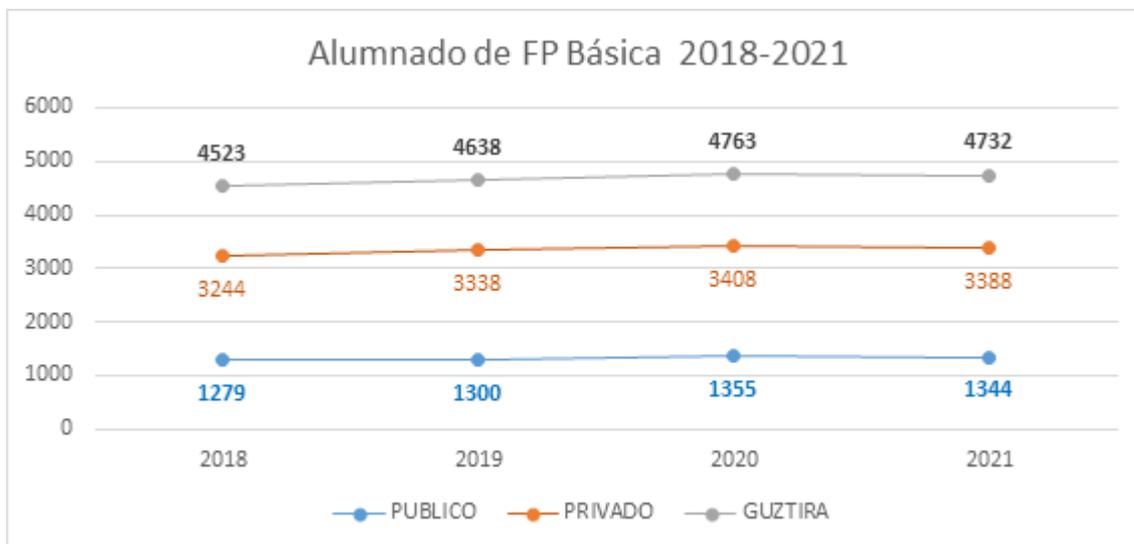
Síntesis ejecutiva

ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LA FPGB.

Julio 2022. Nélida Zaitegi de Miguel

"Dejar a su suerte al alumnado más vulnerable, sin dar respuesta a sus necesidades, es una gran injusticia porque incrementa y perpetúa su exclusión académica, laboral y social".

En Euskadi, este curso, están escolarizados en FPGB **4.732** alumnos/as. De ellos, **el 28,4% en centros públicos y el 71,6 % en privados.**



De los 70 centros de FPGB, 25 (36%) son de Iniciativa privada; 17 (24%) de la Iglesia Católica, 17 (24%) Administraciones Locales, 9 (13%) Dpto. de Educación y 2 (3%) Cooperativas

Las personas que llegan a la mayoría de edad sin una formación básica que les posibilite una inclusión laboral y social, además del malestar personal y sus consecuencias, son sujetos receptores de los servicios sociales, Renta de Garantía de Ingresos, ayudas de todo tipo en el mejor de los casos, cuando no de itinerarios de desafección social, consumos o delincuencia. Si no se cambia su trayectoria, pasarán a engrosar las bolsas de pobreza de las que proceden y que perpetuarán.

Euskadi cuenta con buenos datos de abandono escolar temprano, por debajo de la media de la Unión Europea; las posibilidades de escolarización hasta los 18 años son un hecho y la inversión económica para ello es importante a través de diversos programas.

Sin embargo, no nos podemos conformar, se ha de insistir y seguir trabajando porque dentro de ese porcentaje exitoso hay muchas personas, demasiadas, y casi todas pertenecen a los colectivos más vulnerables: ISEC bajo, discapacitados, gitanos, inmigrantes, ...

Los centros de FPGB son una buena oportunidad para el alumnado que, por diversas circunstancias, sea desertor o expulsado escolar, siempre que cuente con planteamientos más flexibles y dinámicos de acceso, permanencia y éxito para lograr la conexión con el mundo formativo y del trabajo.

El alumnado que accede a la FPGB lo hace tras una **trayectoria académica previa:**

- Repeticiones
- Diversificación curricular
- Educación complementaria
- Nivel académico muy bajo. El máximo superado, en el mejor de los casos, es 2º de la ESO
- Niveles de comprensión muy bajos que dificultan todo lo demás
- Falta de hábitos de trabajo, organización, estrategias, etc.
- Carencia de referencias: valores, límites, ...

Y en unas condiciones socioemocionales asociadas:

- Comportamientos muy disruptivos en clase
- Falta de control de impulsividad
- Muy baja autoestima y auto concepto negativo
- Bajas expectativas respecto a sí mismas
- Agresividad y respuestas violentas y malos tratos entre iguales
- Descontrol y falta de límites
- Gran absentismo
- Sentimiento de abandono por parte del mundo adulto

Es importante conocer sus historias de vida y sus experiencias escolares. En muchos casos, la escolarización anterior en los centros reglados no sólo no ha sido lo suficientemente compensadora e inclusiva, sino que ha generado una fuerte desafección escolar y sentimiento de exclusión además de un auto concepto negativo y una muy baja autoestima escolar y, en muchas ocasiones, también personal.

Observándoles y escuchándoles, surgen algunas preguntas incómodas: ¿dónde está la escuela compensadora de desigualdades?, ¿dónde se ha roto el itinerario de inclusión? ¿dónde ha quedado la Equidad?, ¿se les ha dado siempre lo que han necesitado?

La inclusión real implica, más allá de la posibilidad de asistir al centro, el sentido de pertenencia al grupo y al centro, la cercanía y apoyo a las familias, el desarrollo de competencias básicas que les permitan seguir aprendiendo, etc.

Sin embargo, siendo cierto que la escolarización anterior ha dejado huellas negativas en este alumnado, existen **otros factores personales, familiares, socioeconómicos y culturales que es necesario tomar en cuenta.**

Uno de los retos del Sistema Educativo Vasco es la mejora de los indicadores educativos en el colectivo de alumnado con las situaciones socio-económicas-culturales más complicadas, para ello, como señalan autores y organismos diversos (ver informe completo), se ha de trabajar en la línea de reducir la segregación escolar y dotar de los recursos necesarios a aquellos centros que están atendiendo a este colectivo de alumnado.

La equidad y la excelencia han de ir de la mano en nuestro Sistema Educativo y tendremos que dar más al alumnado que más lo necesita, esa es la manera de compensar las desigualdades y dificultades inherentes a ella.

Y, para ello, será necesario disponer y utilizar eficientemente los recursos adecuados en los centros; formación y compromiso del profesorado de las etapas previas, para garantizar de verdad la equidad e inclusión a los colectivos más vulnerables

Cuando no se dan estas condiciones, que afectan a la administración, a los centros educativos y al profesorado, se está permitiendo que la situación se agrave y **el itinerario de exclusión avance y se incremente. Unas veces por acción y otras por omisión.**

Por eso, es urgente **evaluar estos programas** en profundidad y con rigor; analizar sus resultados y los procesos que han llevado a ellos, detectar sus fortalezas y debilidades para tomar las medidas necesarias con el fin de optimizarlos y lograr los objetivos que los justifican y que están bien definidos en la normativa.

2. OPTIMIZAR LA FPGB

Prevenir: ¿Qué y cómo hacer para que disminuya el número de alumnado que llegue a la FPB?

En las Instrucciones de la Directora para la Diversidad e Inclusión Escolarización Complementaria, se plantean las orientaciones para optimizar la escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, el alumnado muestra un malestar enorme en su experiencia en el instituto, el gran absentismo y el abandono por parte del centro, dándoles por perdidos en los últimos cursos, lo que ha contribuido a incrementar su desafección escolar.

Por otra parte, la falta de medidas adecuadas para minimizar el gran absentismo, la baja capacidad de los Centros de Secundaria por atender a la diversidad se convierte en desamparo institucional para este alumnado.

Reenganchar: ¿Cómo conseguir que el alumnado que llega a ella, termine con éxito esta fase y se reenganche a la formación reglada, FPGM, o al mundo laboral? Para ofrecer las mismas oportunidades a aquellos alumnos y alumnas que lo tienen más difícil se necesitan más recursos y sobre todo una buena gestión de estos recursos, para que apunten en la misma dirección y se sumen. La importancia de la coordinación de los recursos puestos en juego y una propuesta de trabajo en red, aunque pertenezcan a distintas administraciones, (psicólogos, educadores sociales, psiquiatras, terapeutas, ...)

La necesidad de colaboración y apoyo de personal sanitario, terapeuta, se justifica por los casos de enfermedad mental, autolesiones, intentos de suicidio y consumo de distintas sustancias.

Otra cuestión fundamental es saber si el profesorado dispone de recursos conceptuales y metodológicos para entender y abordar la problemática del alumnado con dificultades de regulación del comportamiento y las emociones que suscita en el entorno social, escolar y familiar. Cuando es así, es probable que se sientan más capacitados para afrontar sus procesos de enseñanza y aprendizaje y los conflictos que puedan emerger en la interacción. De ahí la necesidad de una formación específica para el profesorado de FPGB

Por todo ello, la selección del profesorado debe responder a un perfil concreto en cuanto a competencias socioemocionales (empatía, resiliencia, gestión de conflictos, comunicación no violenta, ...),

pedagógicos (metodologías, evaluación, currículo básico y aprendizaje profundo...), así como que sean conscientes de antemano de la complejidad de su tarea para que puedan comprometerse con ella.

Poner estos grupos de alumnado en manos de profesorado no adecuado (el último sustituto/a de las listas, en algunos casos) sin el perfil antes citado, es garantizar que el itinerario de fracaso y de exclusión continúe, e incluso, se acelere.

Una parte importante del profesorado de FPGB está haciendo un gran esfuerzo personal, que exige, por una parte, cuidado y reconocimiento de su tarea y, por otra, una retribución, al menos, similar al profesorado de Educación Secundaria.

Algunas propuestas

Es necesario tener claro el sentido de la FPGB, sin eufemismos y con los pies en la tierra, como etapa para reparar el rencor hacia la escuela, la desafección escolar, recomponer la autoestima, personal y académica y promover la autonomía del alumnado que llega a ella después de experiencias fallidas en etapas anteriores, dotándoles de las herramientas que les permitan continuar el aprendizaje en otras etapas o acceder al mundo laboral con ciertas garantías de éxito (siendo conscientes del tipo de empleo al que van a poder acceder). En todo caso, se trata de reconducir su itinerario vital y formativo desde su situación socioemocional y académica.

Muchos de estos centros han pasado por distintas fases a lo largo de los últimos años; CIP, PCPI, CIFO y se guían por convenios diferentes, lejos de los que funcionan en la ES y en la FP de grado medio. Condiciones laborales muy diversas, contratos intermitentes, fijos discontinuos, contratados por empresas externas en el caso de los de dependencia municipal que delegan en ellas la selección y contratación, lo que ha dado lugar a diferentes contratos y sueldos dentro del mismo centro y grandes diferencias entre centros.

Algunas acciones concretas pueden ser:

- Elaborar, consensuar y compartir un marco conceptual sobre lo que es la FPGB como escuela de segunda oportunidad, su enorme interés social, en la medida que propicia el bienestar personal y social de un colectivo desfavorecido, ofreciéndole herramientas de inclusión académica, laboral y social como parte del desarrollo humano al promover vidas dignas de ser vividas.
- Hacer un estudio sobre los resultados académicos de estos centros, así como su incidencia en la vida personal y laboral del alumnado

- Conocer las diversas problemáticas que han de gestionar estos centros y su competencia profesional para ello.
- Selección del profesorado (compromiso, competencias específicas para trabajar con este alumnado: resiliencia, empatía, formación pedagógica, psicológica y didáctica, creatividad, gestión de conflictos, ...)
- Formación inicial, la que se demanda para acceder; continua, la que se oferta durante el desempeño (emocional, terapéutica, metodológica...)
 - Asesoramiento individual y grupal al profesorado: análisis de casos, criterios de intervención consensuados y similares.
 - Apoyo de terapeuta, trabajador/a social, Puntual y sistemático
 - Coordinación y seguimiento desde el Dpto. de Educación de estos centros, haciendo visible su labor de alto interés social, tanto desde la Viceconsejería de Formación profesional como desde la inspección o persona coordinadora, sensible y competente para ello.
 - Apoyo las direcciones: escucha, cuidado y reconocimiento
 - Visitar estos centros, conocer su problemática y mostrar apoyo y reconocimiento al profesorado.
 - Revisar sus condiciones laborales y mejorarlas si fuera necesario haciendo que alcancen, al menos, al profesorado de ES, e incluso superarlo dada la alta complejidad de su labor. Conocer los convenios en que se sustenta el 87% de los centros y analizar su adecuación para abordar los problemas a que se enfrentan este tipo de centros y profesionales