

Las E2O como organizaciones socioeducativas

Caracterización, oferta, funciones, misión

Coordinación:

Fernando Marhuenda-Fluixá, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Davinia Palomares-Montero, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Autoría:

Alicia Ros-Garrido, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Davinia Palomares-Montero, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Rafael Merino Pareja, Sociología, UAB (GRET)

Fernando Marhuenda-Fluixá, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Maribel García Gracia, Sociología, UAB (GRET)

Juan García-Rubio, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

María José Chisvert-Tarazona, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Ana Córdoba-Iñesta, Psicología Evolutiva y de la Educación, UV (Transicions)

Índice

1. Propósito y elaboración del informe
2. Introducción
3. Las organizaciones que promueven escuelas de segunda oportunidad
4. Organizaciones ‘a prueba de Covid’
5. La oferta formativa: educación reglada y no reglada
6. Funciones de la segunda oportunidad: educativa, laboral, social
7. Criterios de calidad
8. Misión e identidad institucional
9. Para continuar profundizando
10. Referencias

1. Propósito y elaboración del informe

Este informe, complementario de otro sobre características de la población matriculada en escuelas de segunda oportunidad, tiene su origen en una investigación financiada por la Generalitat Valenciana¹ y que realizamos entre otoño de 2021 y diciembre de 2023 varios miembros del grupo de investigación Transicions² de la Universitat de València y del grupo de investigación sobre educación y trabajo GRET³ de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La pretensión de este informe es analizar las escuelas de segunda oportunidad en tanto que organizaciones, cuáles son sus características y también cuáles los procesos que realizan, como organizaciones, para poder practicar el modelo educativo que desean.

Para la realización de este informe, hemos utilizado distintas fuentes de información. Por una parte, la disponible en las páginas web de cada una de las entidades promotoras de las escuelas. Por otra, previo consentimiento para la cesión de datos, la información sobre indicadores, así como la de criterios de acreditación de la que disponía la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad para los cursos que se analizan en el informe. Además, tuvimos ocasión de visitar la mayor parte de escuelas; de redactar un documento sobre cada una de ellas que fue a su vez validado por los equipos profesionales (entre otoño de 2022 y primavera de 2023). Finalmente, en otoño de 2023 mantuvimos varios grupos de discusión con profesionales y jóvenes de escuelas de segunda oportunidad de Andalucía, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y País Vasco.

Una versión preliminar de este informe fue discutida con un comité científico compuesto por profesorado universitario de distintas áreas de conocimiento de ciencias de la educación de varias universidades, así como por profesionales de escuelas de segunda oportunidad que, a su vez, tienen un doctorado en educación.

Lo que aquí presentamos es una síntesis de parte de los resultados obtenidos, y tiene como destinatarias a las escuelas de segunda oportunidad. Hay otros elementos (la práctica pedagógica, la orientación y el acompañamiento, la organización en sí) que están en proceso de revisión y o publicación en distintas revistas⁴ (Martínez-Morales et al., 2024); hay información pendiente de analizar (grupos de discusión con equipos educativos y con jóvenes en varios territorios -Andalucía, Aragón, Castilla y León y Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco-); y cada escuela ha recibido un informe cualitativo que por lo general ha sido ratificado.

¹ Aico2021/254, Las escuelas de segunda oportunidad: reacciones en respuesta a las necesidades alteradas por los efectos de la Covid-19.

² <https://www.uv.es/transicions>

³ <https://ddb.uab.cat/collection/gret>

⁴ El primero, en proceso de elaboración; el segundo y tercero, pendientes de publicar a principios de 2024 en REOP y en la Revista Complutense de Educación, ya aceptados.

2. Introducción

Las escuelas de segunda oportunidad definen un modelo⁵ educativo que está promovido por entidades del Tercer Sector de Acción Social en distintos puntos de España, a iniciativa de la sociedad civil, que pretende contar con el reconocimiento de las administraciones (local, autonómica y estatal), tanto de educación como de empleo y de servicios sociales. Agrupadas desde 2016 en torno a la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, han definido un proceso de acreditación⁶ que verifica la adhesión de las entidades a los cinco principios que dan identidad a dicho modelo.

Mirando a la nueva configuración del gobierno de España, las propuestas de las escuelas de segunda oportunidad se sitúan en el marco competencial de los siguientes Ministerios:

- Educación, Formación Profesional y Deportes
- Trabajo y Economía Social
- Juventud e Infancia
- Inclusión, Seguridad Social y Migraciones
- Justicia

No existe de momento financiación específica para las escuelas de segunda oportunidad por parte de ninguna administración ni entidad privada, tampoco fondos europeos orientados a tal efecto. Por este motivo, las entidades promotoras de las escuelas de segunda oportunidad solicitan financiación de distinta procedencia lo que les permite, parcialmente, desarrollar proyectos y acciones que exceden los objetivos de esos mecanismos de financiación. Esas acciones, agrupadas bajo la denominación y modelo de segunda oportunidad, carecen de regulación legislativa específica y, en consecuencia, se financian por distintas vías: entidades privadas (Fundación La Caixa es uno de los principales financiadores, aunque no el único) así como administraciones de educación, empleo y servicios sociales principalmente. En definitiva, lo que identifica y agrupa a estas entidades es una atención educativa y social para jóvenes particularmente vulnerables, más que un conjunto de programas o una línea de financiación específica.

Sí existe, tanto en la Ley de Formación Profesional⁷ como en el Real Decreto que la ordena y desarrolla⁸, mención explícita a 'centros' (y en una ocasión a una 'red') de segunda oportunidad; generando la expectativa de que las escuelas de segunda oportunidad acreditadas puedan tener ese reconocimiento⁹.

⁵ https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf

⁶ <https://www.e2oespana.org/modelo-e2o/acreditacion/>

⁷ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>

⁸ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-16889

⁹ En Cataluña hace años el SOC (Servei d'Ocupació de Catalunya) financia siete "macroproyectos" NOE, Nuevas Oportunidades Educativas, y antes de la convocatoria de elecciones de 2024 se estaba discutiendo una Ley de Nuevas Oportunidades, en las que se incluyen las E2O. Por otro lado, la aplicación de la LOMLOE y los Ciclos Formativos de Grado Medio, que substituyen la FPB, planteará nuevos retos a las E2O.

3. Las organizaciones que promueven escuelas de segunda oportunidad

Al inicio de nuestro estudio, en 2021, había 27 entidades detrás de las 43 unidades acreditadas en ese momento. De ellas, 2 son cooperativas, 15 fundaciones, 6 asociaciones, 2 plataformas y 2 de otra naturaleza jurídica. Además, 9 de estas entidades, 8 de ellas fundaciones, tienen una inspiración original católica, cuatro de ellas vinculadas a la orden Salesiana en sus distintas demarcaciones territoriales.

Si pensamos en términos de tipología de entidades, tenemos indicios de E2O: (1) mayoritariamente con un arraigo local vinculadas a movimientos vecinales o de intervención comunitaria en barrios, que suelen contar con redes locales bien trabadas; (2) un tercio con una fuerte raíz en obras sociales de entidades religiosas (y que tienden a tener detrás fundaciones o instituciones que también pueden ofertar educación secundaria obligatoria y formación profesional reglada y que les dan cobertura en ámbitos que superan el quehacer de la E2O; y (3) una minoría con una raíz cercana a la economía social.

En noviembre de 2023 hay 46 escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España, de las que 29 han participado en el estudio, si bien solo disponemos de documentación de 17 de ellas para realizar un análisis organizativo.

Tabla 1¹⁰. Distribución geográfica de las E2O y su participación en el estudio

	Escuelas asociadas¹¹	Escuelas participantes
Andalucía	8	5
Aragón	7	4
Canarias	1	-
Castilla La Mancha	1	-
Castilla y León	2	2
Cataluña	9	5
Comunidad Valenciana	2	2
Madrid	5	2
Navarra	1	-
País Vasco	10	9
Total	46	29

Si atendemos al tamaño, 10 de las escuelas atienden a entre 50 y 100 jóvenes; una de las entidades atiende a más de 1000 jóvenes (es centro concertado y tiene una oferta amplia de ciclos de distinto nivel y familia profesional); tres tienen una matrícula superior a 100 jóvenes; mientras otras tres atienden a menos de 50. Algo menos de una

¹⁰ Si no hay expresión específica, las tablas son de elaboración propia a partir de datos de nuestro estudio.

¹¹ Aunque hay E2O acreditadas en 10 comunidades autónomas, solo están presentes en una tercera parte de las provincias.

cuarta parte de la matrícula (23,37%) son mujeres. Con atención a la edad, considerando que el modelo promovido por la Asociación Española se centra en jóvenes entre 16 y 29 años, también hay algunas escuelas que atienden a jóvenes a partir de los 15 años:

Tabla 2. Edad de las y los jóvenes

	N	%
Menos de 16	317	13,65%
De 16 a 18	1179	50,75%
De 19 a 20	426	18,34%
De 21 a 25	319	13,73%
De 26 a 29	82	3,53%
Total	2323	100,00%

Fuente: Elaboración propia. Datos aportados por la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)

Ofrecemos a continuación una caracterización de las 19 organizaciones de las que hemos recabado información documental; comenzando por el tipo jurídico de las organizaciones: 10 de ellas pertenecen a Fundaciones, 5 son asociaciones, 2 cooperativas, una tiene carácter semipúblico.

Tabla 3. Tipología jurídica de la entidad

	N
Asociación	5
Cooperativa	2
Fundación	10
No especifica	1
Otros	1
Total	19

Respecto al carácter de la iniciativa social, más de la mitad son civiles mientras algo menos de la otra mitad son de entidades vinculadas a la iglesia católica, estando pues sobrerrepresentadas respecto al total de escuelas acreditadas.

Tabla 4. Carácter civil o confesional de la entidad

	N
Aconfesional	10
Confesional	9
Total	19

La mayor parte de escuelas de nuestra muestra (también de la Asociación¹²) se encuentran en entornos urbanos, solo 3 están fuera de ciudades o grandes áreas metropolitanas, con una densidad de población menor. Esto es relevante tanto por el origen del alumnado (en ciudades donde hay fracaso o abandono escolar, o bien donde se encuentran los recursos residenciales que acogen a jóvenes de origen migrante) como por las posibilidades y diversidad que ofrecen los entornos urbanos, infraestructura, servicios y transporte público¹³; así como una oferta educativa, formativa y laboral mayor y más diversa.

Tabla 5. Carácter rural – urbano de la entidad

	N
Rural	3
Urbana	16
Total	19

Una de estas escuelas se encuentra en la periferia de las ciudades, extendiéndose hacia las áreas rurales colindantes, junto a las otras 3 escuelas que están en zona rural, con mala comunicación con el entorno.

Tabla 6. Ubicación de la entidad centro - periferia

	N
Centro	15
Periferia	4
Total	19

El sector predominante de actividad de las localidades en las que se ubican estas escuelas es el terciario; en él hay 15 de las 19 escuelas, abundando más el subsector servicios comerciales que el subsector servicios turísticos; lo que nos permite conocer cuál podría ser la oferta formativa de las escuelas, en respuesta a las demandas del mercado de trabajo; aunque igualmente relevante es el hecho de que tratan de dar respuesta a las demandas de los jóvenes.

¹² No hay escuelas de segunda oportunidad acreditadas en todas las comunidades autónomas, lo que no quiere decir que no exista una oferta semejante por parte de entidades sin ánimo de lucro o de la economía social.

¹³ No obstante, como veremos más adelante, hay jóvenes que acuden a escuelas de segunda oportunidad que tienen una movilidad geográfica muy limitada, en ocasiones sin abandonar los barrios donde residen.

Tabla 7. Subsector principal de la localidad en la que se ubica

	N
Sector agrícola	1
Sector industrial	1
Sector servicios - comercio	9
Sector servicios - turismo	8
Total	19

La actividad de las escuelas está financiada tanto por administraciones públicas (prácticamente a partes iguales¹⁴ por las de empleo, educación y servicios sociales, siendo compatibles varias de estas fuentes); así como también por entidades privadas, fundamentalmente entidades bancarias (la Fundación La Caixa es una fuente de financiación recurrente en varias de las escuelas).

Tabla 8. Financiación de la entidad (respuesta múltiple)

	N
Administración empleo	14
Administración educativa	13
Servicios sociales	12
Entidades privadas (bancos...)	15
Donaciones	11

Tres cuartas partes de las 17 entidades reciben financiación de entidades privadas, y algo más de la mitad cuenta también con colaboración de personas voluntarias para el desarrollo de sus actividades, aunque solo la mitad dispone de un plan específico de voluntariado.

Cuando una entidad tiene varias escuelas de segunda oportunidad, las decisiones financieras las suele tomar la entidad, dejando las decisiones pedagógicas a criterio de cada escuela.

Tabla 9. Voluntariado (respuesta múltiple)

	N
Participa voluntariado	12
Dispone de plan	5

Las entidades del Tercer Sector están acostumbradas a contar con la participación del voluntariado, y estos datos reflejan que así sucede también en las escuelas, si bien

¹⁴ Conocemos las fuentes de financiación, pero no el peso que cada una tiene en cada territorio (según las comunidades autónomas hay distintas administraciones responsables de financiar) y, además, el porcentaje de financiación procedente de cada fuente varía según las escuelas. No hemos tenido acceso a esa información.

la profesionalización requerida en el trabajo educativo hace que esta presencia sea más limitada¹⁵.

4. Organizaciones ‘a prueba de Covid’

En general, la Covid-19 no ha tenido un impacto relevante en el funcionamiento y organización de las E2O: se adaptaron con agilidad¹⁶ a las condiciones del confinamiento y buscaron dar respuesta a las necesidades formativas, pero también de escucha y ajuste a la situación de sus jóvenes¹⁷, conscientes del gran impacto que la situación podía tener, y retomaron la presencialidad condicionada con gran margen de autonomía. Varias E2O tienen pisos tutelados de jóvenes (una posibilidad que encontramos en Comunidades Autónomas como Andalucía, Castilla y León, País Vasco, entre otras) y su dinámica prosiguió durante el tiempo de confinamiento, dando lugar en ocasiones a experiencias educativas que jóvenes y profesionales recuerdan como positivas.

Tabla 10. Entidades que han visto que la pandemia ha influido en... (respuesta múltiple)

	N
Ampliación tecnología	9
Cambio oferta formativa	1
Sin cambios derivados de la pandemia	9

4.1. La Covid-19 no ha llevado a las E2O a revisar las opciones de salida laboral de su oferta formativa en términos de cualificación profesional. Las E2O no han cambiado de familia profesional en su oferta formativa por motivo de la COVID que, si bien ha sido un contexto de oportunidad para avanzar hacia cierta digitalización en la formación, no ha alterado el modelo de acompañamiento basado en la confianza y el vínculo que, sin duda, requiere de la presencialidad. No tienen capacidad para cambiar tan rápido. La estabilidad de su plantilla¹⁸ dificulta cambios bruscos en formación reglada, incluso básica; y solo la oferta de formación para el empleo va cambiando con más velocidad, pero en respuesta a lo que demanda el mercado (las E2O andaluzas son buen ejemplo).

4.2. La Covid-19 no ha traído consigo una diversificación mayor de la oferta formativa dentro de cada E2O; el impacto tanto del teletrabajo como de la digitalización en el mercado productivo ha sido mínimo, a pesar de disponer de más recursos tecnológicos. Quizá sea demasiado pronto para valorar el alcance

¹⁵ Y, tal vez, vinculada a colaboración en actividades de ocio y tiempo libre, de acompañamiento a la realización de trámites y otras ajenas a los procesos netamente educativos o de cualificación profesional.

¹⁶ No sorprende dicha agilidad tratándose habitualmente de entidades de pequeño tamaño cuya toma de decisiones no depende de decisiones administrativas con frecuencia más lentas.

¹⁷ <https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/09/INFORME-COVID-E2O.pdf>

¹⁸ Hay algunas escuelas, como las de Aragón, en la que la plantilla se reparte entre hasta cuatro convenios distintos, de los que el de escuelas concertadas es el más favorable; los salarios suelen ser bajos. Por otra parte, ocupaciones tradicionales como electricidad, jardinería, cocina o textil permiten realizar trabajos manuales, tienen cierto recorrido de formación y posibilitan también la exploración profesional.

de posibles cambios, pero bastantes de las E2O ya participaban de experiencias como *FabLab*¹⁹ y movimiento *maker*²⁰, y habían incorporado el desarrollo de competencias digitales a su oferta curricular.

- 4.3. Si durante el confinamiento las escuelas de segunda oportunidad procuraron gestionar acuerdos para favorecer la conectividad de sus jóvenes y permitir la continuación de sus procesos formativos, tras la Covid-19, las escuelas de segunda oportunidad han insistido en el trato personal cara a cara, sin ampliar el uso de plataformas virtuales para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es así incluso en el caso de aquellas (Andalucía, Aragón) que adoptan el modelo de formación a distancia de Radio ECCA²¹ para la preparación de las pruebas de GESO.

En general, no ha habido formación específica de profesionales para incorporar plataformas ni dispositivos tecnológicos, y el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha vuelto a la situación prepandémica.

5. La oferta formativa: educación reglada y no reglada

La oferta educativa y su ajuste a las necesidades de formación está muy condicionada por las relaciones de las organizaciones con su entorno (Fantova, 2008) y tiene que contextualizarse internamente (evolución histórica de la organización o incluso de la entidad promotora) y externamente (cuestiones políticas, económicas o legislativas tales como la imposibilidad de impartir Formación Profesional Básica en Andalucía o la modalidad de Programas de Formación e Inserción en Cataluña, distintos al resto de España, donde también hay variaciones entre comunidades autónomas, si bien no tan relevantes), así como con cuestiones micro, que afectan tanto a actores con los que la organización se vincula/relaciona como a recursos: en este último caso, se encuentra Micaela Portilla²², que puede considerarse única en relación al resto por su condicionamiento geográfico y su función de centro de dinamización territorial (Palop, 2015).

Las normativas autonómicas tienen su incidencia sobre la realidad y la práctica, comenzando por la autorización para impartir determinada oferta formativa, pero todas estas entidades cuentan con un amplio margen de maniobra para cuestiones tales como la conformación de la plantilla, la utilización de los espacios e instalaciones, así como para establecer relaciones con empresas del entorno tanto con fines de realización de prácticas como de intermediación laboral. Las formaciones conducentes a titulaciones reconocidas sí que exigen, como contrapartida, profesionales con titulaciones reconocidas y, además, conllevan criterios de admisión²³ pautados y un currículo prescrito menos flexible al estar orientado a una titulación acreditada, por lo que el margen de maniobra de las escuelas es muy limitado.

¹⁹ <https://larueca.info/tag/tecnolab/>
<https://www.e2oespana.org/fundacion-orange-amplia-la-familia-garagelabs-con-dos-e2o/>

²⁰ <https://www.ozanam.es/los-jovenes-de-la-e2o-estrenan-el-aula-maker/>

²¹ <http://www3.radioecca.org> Se trata de una opción que varias escuelas ya habían tomado y estaban utilizando previamente a la pandemia.

²² <https://www.escuelamicaelaportilla.eus>

²³ Ver punto 7 de este informe.

Las E2O, en tanto que carecen de marco legal regulado y se mueven en los márgenes (o la intersección) entre la oferta formal y la no formal, pueden encontrarse en situaciones distintas según la escuela o, incluso, en el seno de una misma escuela:

En el País Vasco, las E2O que pueden establecer conciertos formativos con la Administración y algunas, de carácter cooperativo, así funcionan. La Ley de Educación²⁴ (LOMLOE, 2020) no imposibilita realizar conciertos. La posibilidad de ofertar Formación Profesional Básica (excepto en Cataluña), CFGM e incluso CFGS permite ampliar los itinerarios y promover transiciones más largas, pero quizá también más exitosas en el acceso al mercado laboral. Sin embargo, la mayor parte de escuelas de segunda oportunidad no participan de los conciertos al uso del sistema escolar, y han de gestionar de forma alternativa la oferta reglada para la que preparan, tanto para la obtención del Graduado en ESO como para las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio o incluso para la Universidad. El beneficio que supone la formación profesional, en términos de oportunidades y expectativas, tiene como contrapartida una menor flexibilidad en los procesos de trabajo.

En esta oferta profesionalizadora, como en la formación para el empleo, se aprecia un sesgo de género que es reflejo de lo que sucede en la sociedad, y aunque hay intentos de incorporar a mujeres a formaciones de oficios tradicionalmente masculinos y viceversa, la evolución es difícil, lenta y limitada. Apenas hemos encontrado casos de varones en ocupaciones feminizadas; aunque sí hay presencia femenina entre profesionales de formaciones tradicionalmente masculinizadas. Romper los estereotipos de acceso es complicado, especialmente en estos grupos, entre los que, en ocasiones, las mujeres adolescentes tienen atribuidos roles para los que la formación no supone un valor añadido y se ven además doblemente presionadas, por formarse y evitar el abandono por un lado y por abrir una vía en una formación masculinizada por otro²⁵.

Por su parte, la formación para el empleo puede impartirse en las organizaciones que disponen de homologación de sus instalaciones y que cumplen con las condiciones de impartición que indica cada comunidad autónoma, y este es el caso en la mayor parte de territorios. Las E2O imposibilitadas para ofertar formación reglada por normativa autonómica articulan sus itinerarios formativos con los certificados de profesionalidad, del nivel 1 principalmente (por la ausencia de requisitos de entrada) y, en ocasiones, de nivel 2; así como otras formaciones no certificables de corta duración. En estos casos, la corta duración de los cursos es utilizada para permitir progresos en los itinerarios en los que el valor de la oferta es instrumental, procurando ir consolidando otros aprendizajes previos a los de una formación profesionalizadora²⁶ con niveles de acceso más exigentes (Ver Tabla 11). La GESO en algunas comunidades se realiza con el apoyo de Radio ECCA.

²⁴ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

²⁵ El informe de jóvenes corrobora esta situación; las mujeres son minoría en las E2O también en parte como efecto de las condiciones de la oferta.

²⁶ El grado A previsto en la Ley de Ordenación de la FP de 2022 contempla los microcredenciales, que podrían ser una posibilidad, como también los grados B y C.

Tabla 11. Tipo de formación²⁷ que ofertan las E2O por Comunidades Autónomas (respuesta múltiple). Curso 2021-22.

CCAA	FORMACIÓN REGLADA				NO REGLADA	
	GESO	FPB	FPGM	FPGS	CP-1	CP-2
Andalucía	2					
Aragón					4	1
Castilla y León	2	2	2	1	1	
Cataluña	1				1	1
Comunidad Valenciana	2	2			2	
Madrid					1	
País Vasco	4	3	1		5	2

Los resultados atendiendo a tipo de formación, reglada o no reglada, disponibles en la Tabla 12, muestran como la mayoría de los y las jóvenes se forman en Certificados de Profesionalidad de nivel 1 (70,59%) y en Graduado en ESO (52,94%).

Tabla 12. Tipo de formación que oferta la escuela (respuesta múltiple). Curso 2021-22.

		N
FORMACIÓN REGLADA	Graduado ESO	9
	FPB	5
	FP Grado Medio	3
	FP Grado Superior	1
	Educación Personas Adultas ²⁸	0
FORMACIÓN NO REGLADA	Cert. Prof. N. 1	12
	Cert. Prof. N. 2	4
	Cert. Prof. N. 3	0
	Form. no certificable	16

Además, la mayoría de estas organizaciones, en tanto que entidades del Tercer Sector, son entidades prestadoras de servicios sociales (centros de día, centros residenciales, viviendas tuteladas y de emancipación) junto a medidas no formativas pero sí de apoyo al desarrollo personal y vital y, por supuesto, a la formación (financiero, jurídico, sanitario, así como también oferta de ocio y tiempo libre). Por otra parte, entre las medidas de apoyo que se proporcionan están la satisfacción de necesidades básicas, tanto materiales (alimentación) como de otro tipo (escucha, reconocimiento, relación, respeto, ...).

Esa combinación de oferta formativa reglada (preparación para el Graduado en ESO, formación profesional) y no reglada (formación para el empleo en sus distintas modalidades, incluyendo tanto una oferta prelaboral y de exploración vocacional como certificados de profesionalidad) debe permitir a las escuelas cumplir con su compromiso

²⁷ También hay escuelas que preparan para las pruebas de acceso al Grado Medio.

²⁸ Aunque no hay en nuestra muestra, sí hay E2O que ofertan EPA en Aragón, Madrid y País Vasco; y una entidad en Cataluña ha reconvertido una escuela de personas adultas en E2O.

de ofertar itinerarios de al menos dos años de duración. Sin embargo, apenas un tercio de jóvenes tiene itinerarios de esa duración, con mayor frecuencia son menores. Esto puede suceder no tanto por la edad (como hemos visto, el 64% de jóvenes tienen menos de 18 años) como, quizá, por la necesidad de subsistencia (sin duda el caso de la población de origen migrante y que carece de redes de apoyo familiar en España); así como también porque los certificados de profesionalidad duran unos meses y si son el eje del itinerario, en tanto que formación acreditable, es el que puede marcar el inicio y finalización del itinerario. Lo mismo sucede respecto a ofertas como los PCI en Aragón.

Tabla 13. Duración más habitual del itinerario

	N
Inferior a un año	7
Entre 1 y 2 años	6
Superior a 2 años	6
Total	19

Trece de las entidades del estudio cuentan con una alta implicación de empresas en la participación en la formación, lo que se traduce también en su colaboración en prácticas. Las prácticas son uno de los elementos relevantes en la formación profesionalizadora (no en la conducente al GESO), bastantes jóvenes esperan poder realizar prácticas en empresas. Estas desempeñan una función motivadora que, además, suele contar con la aprobación de las empresas, que aprecian una formación apropiada en competencias sociales y personales e incluso profesionales, dado que algunas E2O imparten formación a demanda de las empresas.

Sin embargo, las normativas sobre las prácticas (y las más recientes sobre su cotización y/o remuneración) también dificultan en cierto modo las posibilidades de exploración y conocimiento profesional. Para jóvenes migrantes, los trámites de extranjería pueden suponer también posibilidades truncadas de realizar prácticas.

Tabla 14. Presencia de las prácticas en la formación

	N
Alta (más de 100 horas de prácticas en una gran parte de la formación)	13
Moderada (entre 60 y 100 horas)	1
Baja (menos de 60 horas)	5
Total	19

Las empresas colaboradoras también facilitan los procesos de inserción laboral que, con unos datos que son relativamente buenos, teniendo en cuenta las condiciones de acceso a la segunda oportunidad (menos del 1% cuentan con el GESO y apenas un 26,4% tiene un nivel superior a 2º de la ESO; al tiempo que tan solo un 5,36% dispone ya en el momento de acceder de un certificado de profesionalidad de nivel 1).

Tabla 15. Inserción laboral en los 6 meses (2021)

	N
Menos de 20 %	3
De 20 a 29 %	9
De 30 a 39 %	3
40 % o más	3
Total	18

A continuación, presentamos los resultados de nivel académico y de cualificación de salida²⁹.

Tabla 16. Nivel académico de entrada y salida. Curso 2021-22

Nivel académico	Entrada		Salida	
	N	%	N	%
Ninguno	334	14,37%	373	32,38%
Desconocido	906	39%	7	0,61%
Primaria	259	11,15%	93	8,07%
2º ESO	188	8,09%	47	4,08%
Superior a 2º ESO (Sin Graduado en ESO)	614	26,43%	274	23,78%
FP Básica ²⁶	0	0%	182	15,80%
Graduado en ESO	22	0,95%	110	9,55%
FP Grado Medio	0	0%	66	5,73%
Total	2323	100%	1152	100,00%

Fuente: Elaboración propia. Datos aportados por la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad

Tabla 17. Nivel de cualificación de entrada y salida. Curso 2021-22

Nivel cualificación	Entrada		Salida	
	N	%	N	%
Ninguno	744	21,7%	330	29,02%
Otra formación no certificable	1411	41,14%	300	26,39%
Acreditaciones parciales de nivel 1	1	0,03%	102	8,97%
Certificado de profesionalidad de nivel 1	122	3,56%	262	23,04%
Acreditaciones parciales de nivel 2	0	0%	2	0,18%
Certificado de profesionalidad de nivel 2	0	0%	141	12,40%
Total	3430	100,00%	1137	100,00%

Fuente: Elaboración propia. Datos aportados por la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad

²⁹ Los datos de las tablas 16 y 17 se pueden contrastar con los del informe de jóvenes.

Revisando ahora nuestros supuestos iniciales, podemos afirmar también lo siguiente:

- 5.1. Las escuelas que no tienen formación reglada construyen los itinerarios apoyándose en la obtención del Graduado en ESO, así como en las distintas acciones de formación para el empleo. Las escuelas autorizadas a impartir formación profesional reglada tratan de promover la continuación de los estudios como factor de protección de los jóvenes a la finalización del itinerario, si bien, salvo excepciones, procuran ofertar esa formación de grado medio ellas mismas. Quizá la situación es distinta con jóvenes de origen migrante, que acceden a la E2O con frecuencia como única opción, y que necesitan ingresar dinero para vivir o que afrontan dificultades administrativas para acceder a un empleo.
- 5.2. Sin embargo, todas las escuelas aluden también a que es cada joven quien pauta el ritmo de su aprendizaje y, por tanto, de su itinerario; así como el contenido del mismo que, contando con la oferta existente en cada escuela, puede suponer una intensidad horaria semanal que en ocasiones es alta (como la asistencia al sistema educativo reglado) y en ocasiones no (unas pocas horas al día y no necesariamente todos los días), lo que permite a jóvenes de más edad y a quienes están realizando trabajos a tiempo parcial poder compatibilizar esas circunstancias con su formación y, en el caso de las mujeres, dedicar parte de su tiempo a labores de cuidado que, con frecuencia, deben asumir en el seno de sus familias. Esta circunstancia no depende del contorno de la escuela de segunda oportunidad, es decir, de la diferencia entre la E2O y la entidad que la promueve: en muy pocos casos hay coincidencia plena entre la E2O y la organización en su conjunto.
- 5.3. Las entidades más grandes tienen mayor capacidad de variar su oferta formativa profesionalizadora, mientras que las entidades de menor tamaño cuentan con una plantilla estable que se encarga de la gestión de itinerarios y múltiples acciones formativas, pero varían la oferta de certificados de profesionalidad según las necesidades del mercado de trabajo. Por lo tanto, la diversidad de la oferta no es algo que dependa exclusivamente del tamaño de la entidad promotora.

6. Funciones de la segunda oportunidad: educativa, laboral, social

Las E2O están pues a caballo entre las políticas educativas y las políticas activas de empleo. Tratan de compensar o complementar una intervención pública limitada que, como también nos recuerda Casal (1996), puede consistir en acciones sobre sujetos, instituciones o territorios.

La oferta formativa es una acción orientada preferentemente a sujetos; por lo que las E2O, como sucede a muchas entidades del Tercer Sector, se ven en la coyuntura de tratar de ejercer, en la medida de sus posibilidades, algunas acciones sobre los territorios en que se encuentran y, por otra parte, sobre las instituciones (esta es la línea en la que se sitúa la Asociación E2O, como interlocutora ante las administraciones).

Además, las E2O deben atajar, suplir o recomponer las influencias sobre las transiciones de los modos de reproducción familiar, así como de los sistemas formales

e informales de socialización y aprendizaje en los que la juventud a la que atienden se sitúa; ya que parte de las y los jóvenes atendidos carece de ese entorno familiar o bien de referentes en el momento de tomar decisiones sobre sus proyectos vitales; aunque las E2O también escolarizan a jóvenes en situación familiar y social normalizada³⁰.

Las escuelas de segunda oportunidad ofrecen un apoyo integral a la transición entre educación y empleo de la juventud, para lo que cuentan tanto con recursos propios como con participación en redes de trabajo con otras entidades de distinta naturaleza para mejorar la gestión de los procesos.

Tabla 18. Participación en redes territoriales³¹

	N	%
Local	10	58,82%
Provincial	2	11,76%
Comunidad Autónoma	5	17,65%
Europeo	2	11,76%
Total	19	100,00%

Casi todas ellas son organizaciones que tienen una misión educativa prioritaria, incluso prestando servicios de otro tipo. La educación (formal y no formal) es su propósito, queriendo incidir tanto sobre la juventud a la que atienden como sobre su entorno, para lo que establecen relaciones con empresas del entorno, realizan múltiples actividades de ocio y tiempo libre, proponen acompañamientos personalizados, tutorías grupales y, como hemos visto más arriba, cuentan también con apoyo de personal voluntario para algunas de sus actividades.

- 6.1. No hemos encontrado diferencias en la oferta entre las E2O de entidades cuyo eje está en la educación formal en relación con el resto, más volcadas en la formación para el empleo o incluso en la intervención y apoyo social (en particular, las que atienden a un número considerable de jóvenes de origen migrante y sin redes familiares de apoyo en España).
- 6.2. Como hemos tenido ocasión de comprobar en estudios anteriores (Martínez, 2021; Marhuenda y Chisvert, 2022), es frecuente una visión crítica y habitualmente negativa de los IES y el sistema reglado, una realidad de la que desean distanciarse, con reservas sobre su capacidad para educar al conjunto de la población de forma inclusiva. En este sentido, bien podrían hacer suyas las explicaciones de Dubet (2010) al plantear el 'declive' (la pérdida o debilitamiento de su legitimidad) de la institución escolar reglada y cómo afecta a las transiciones, que también se han complicado, prolongado y precarizado. Sin embargo, la segunda oportunidad ofrece una formación similar a la de los IES, si bien hay varias claves diferenciadoras: el currículum se amplía (todas las escuelas imparten de forma explícita en su horario competencias básicas así como transversales, al igual que profesionales) y se establecen prioridades de acuerdo con los intereses y necesidades de los jóvenes; el uso del tiempo y el ritmo de enseñanza se adapta a las necesidades de cada joven; la metodología y las relaciones se construyen desde la perspectiva de la capacidad y no del déficit; se

³⁰ Como reflejan los datos del informe de jóvenes.

³¹ No hemos recogido información de participación en redes estatales

tiene consideración de cada joven como persona que merece ser escuchada, capaz de participar, con quien se establece una relación de confianza.

6.3. Las escuelas disponen de información sobre el mercado de trabajo del territorio en el que se encuentran. Se la proporcionan las administraciones y algunos observatorios locales, pero no parece que sea el caso de sus propias entidades promotoras. Sí que hacen uso de esa información para planificar su oferta de formación para el empleo, tanto la de niveles 1 y 2 como los distintos carnés para los que preparan, que siempre implican formaciones de corta duración.

6.4. En varios casos, se utilizan formaciones con carácter exploratorio, no profesionalizadoras, pero sí conducentes a clarificar procesos de orientación profesional de jóvenes que carecen de referentes laborales apropiados debido a sus condiciones vitales. Sin embargo, dado que la oferta formativa de la mayor parte de entidades es limitada, hay también jóvenes que cursan una formación profesionalizadora en la que no tienen un interés específico, pero que les sirve para mantener el vínculo y a las escuelas para trabajar otras dimensiones vitales. Quizá aquí está una de las claves principales de las escuelas: lo que se estudia o se cursa, teniendo valor, es la excusa que permite reestablecer una relación educativa que les ayuda a recomponerse, ampliar su confianza, autonomía y responsabilidad. Las escuelas suelen anteponer brindar una oportunidad de continuar formándose a los jóvenes antes que no matricularles si el contenido de la oferta no es de su interés particular.

7. Criterios de calidad

En un texto que analiza la oferta formativa financiada por instituciones internacionales en América Latina, hace ya más de dos décadas, para jóvenes en situaciones de pobreza, Claudia Jacinto (1998) propone cinco factores de calidad en la formación para el empleo de jóvenes, que nos pueden servir para revisar la evolución de la oferta formativa:

- **Pertinencia** de la intervención, que define su ajuste a las demandas del mercado de trabajo en el que se encuentra la entidad y la población a la que atiende
- **Relevancia** de la intervención, que se define según la significatividad que dicha formación tiene para las necesidades que siente la población joven
- **Integralidad** de la intervención, que se define por la atención que la entidad proporciona a otras necesidades no formativas de la población atendida, pero que son condición de posibilidad de dicha formación. Entre estas demandas, se encuentran los apoyos en materia de vivienda, legal, financiera o de salud, entre otros
- **Eficacia**
- **Eficiencia**

Jacinto (1998) propone ir más allá del análisis de la oferta, centrándose en lo que denomina las 'estrategias de intervención': (1) captación y selección, (2) formación e (3) intermediación (al que denominamos seguimiento y derivación o articulación interinstitucional).

- **Captación y selección**, a lo que añadimos los procesos y el periodo de **acogida**³². Es la fase inicial de acercamiento, ofrecimiento, elección y periodo de prueba que combinan el acierto en la selección con la adopción de medidas de acogida orientadas a garantizar la permanencia con éxito en el proceso.

Hay que diferenciar entre los programas que reciben alumnado derivado (por administraciones educativas, de servicios sociales o de justicia, y en los que poco tienen que decir las escuelas en los procesos de selección) y los programas cuyos criterios de acceso están determinados por las propias escuelas, y en los que pueden tener en cuenta tanto los niveles de capacidad de entrada como el conocimiento del idioma, y proponer entonces horizontes a medio plazo al alumnado.

Los procesos de acogida tienen mucha importancia, tanto para conocer a cada joven y el momento en que se encuentra como para generar dinámicas de grupo, dar a conocer las dinámicas y formas de funcionamiento de cada escuela; establecer agrupamientos oportunos, así como hacer frente a miedos y prejuicios. En ocasiones, se trata de involucrar a los institutos de procedencia³³ así como a las familias³⁴. En esa acogida, se trata de buscar el compromiso entre joven y escuela, y eso se consigue en ocasiones poniendo al límite el encargo de la administración cuando se trata de procesos de derivación en los que la escuela tiene poco margen de maniobra: sin incumplir la normativa, se aprovechan todos los recursos hábiles en la escuela para ofrecer oportunidades a quienes acuden a ella.

- **Formación y compensación social**, son las intervenciones que ofrecen estas escuelas. Se puede identificar habitualmente un **elemento central** en la formación, en torno al que gira el resto de la intervención, y que constituiría el eje vertebrador del itinerario de cada joven.

La formación profesional está presente también en casi todos los itinerarios de la mayoría de escuelas (ya sea formación profesional inicial reglada o formación para el empleo), por lo que seguramente se encuentra aquí el eje formativo del itinerario³⁵, incluso aunque no sea la opción preferida por quien la cursa y aunque se complementa con el Graduado como requisito para mejorar el acceso al empleo. En ocasiones, el eje puede desplazarse a la preparación para el Graduado en ESO (lo que permite trazar itinerarios a largo plazo) o bien centrarse en experiencias vitales significativas (en particular, con jóvenes del sistema de protección y, con frecuencia, ligadas al ocio y tiempo libre, así como a la expresión artística), y en menor medida, por su corta duración, experiencias laborales.

Entre los distintos componentes de la formación que ofrecen las E2O³⁶, podemos encontrar la capacitación técnica, cualificación profesional, habilidades (instrumentales, socioemocionales), orientación profesional, orientación vital, así como otros apoyos.

³² No disponemos de información sobre quiénes quedan fuera en el proceso de selección; y cada E2O aplica criterios idiosincrásicos cuando tiene margen para hacerlo y hay más demanda que oferta.

³³ En Cataluña y Comunidad Valenciana.

³⁴ En Aragón, Comunidad Valenciana y País Vasco. Además, en el caso de familias que tienen necesidades de distinto tipo, las escuelas de segunda oportunidad pueden funcionar como un eje central en el acceso a servicios de distintas administraciones, convirtiéndose en cierto modo en un centro social para ellas.

³⁵ Este es un rasgo típico de las E2O en España, mientras que en Portugal, por ejemplo, el retorno al sistema educativo es claramente prioritario.

³⁶ Esta oferta heterogénea y múltiple es exclusiva del modelo de E2O acreditadas en España.

Además, a la formación propia orientada por la entidad se puede añadir la preparación recibida para presentarse a exámenes públicos conducentes a la obtención de titulaciones, certificaciones o pruebas de acceso: carné de conducir, de manipulación de alimentos, de carretillero, GESO, pruebas de acceso a CFGM, título de monitor de tiempo libre, ...

- Una tercera estrategia de intervención, que Jacinto denomina articulación interinstitucional y preferimos denominar **seguimiento y derivación**, tiene que ver con las redes y conexiones que la E2O establece con otras entidades e instituciones de su entorno (EPA, IES, SEPE, Servicios Sociales, otras instituciones del Tercer Sector, empresas) y que le sirven para que quien ha finalizado su itinerario dentro de la E2O pueda tener referentes, incluso capital social³⁷ con el que desenvolverse y continuar en su proceso de transición hacia la vida activa y adulta, ya sin la necesidad de depender del apoyo constante de la E2O.

Una de las claves de las E2O consiste en que las y los jóvenes quieran continuar, que no quieran concluir su formación, incluso aunque la obtención del Graduado no pueda ser la única medida del éxito.

Lo que se puede identificar detrás de estas tres estrategias es la propuesta de itinerarios, individualizados y flexibles, que realizan las escuelas de segunda oportunidad. Son individualizados porque la heterogeneidad y diversidad es amplísima, no solo dentro de cada escuela sino dentro de cada grupo, considerando las capacidades, necesidades e intereses de las y los jóvenes. Y flexibles porque se trata de jóvenes que están en una edad crítica, que requieren de tiempo y reconocimiento, de posibilidades de explorar, de poner orden a sus vidas, y esto sucede con ritmos distintos. Las escuelas de segunda oportunidad tienen esa paciencia y ese conocimiento para poder reconocer el momento de cada joven; gracias a equipos profesionales que se cuidan de su formación continua y que a su titulación y capacitación suman una sensibilidad que les permite también aceptar condiciones de trabajo con cierta frecuencia precarias.

Para que los itinerarios funcionen, es imprescindible la asistencia. Así, aunque se dan casos de abandono, con frecuencia justificados³⁸, las escuelas se esfuerzan por combatir el absentismo, teniendo paciencia para permitir que no haya procesos que desemboquen en abandono. Se combinan para ello intervenciones de procesos, planificadas, a largo plazo; con intervenciones de situación u oportunidad, imprevistas pero que requieren una actuación educativa y que se resuelven también de forma educativa y no mediante sanciones, aunque estas también se aplican: no todo vale en una escuela de segunda oportunidad y, en algún caso, se invita al joven o la joven a abandonar la escuela³⁹.

Si bien se ponen de manifiesto diferencias en el funcionamiento de la acción educativa entre las escuelas y los IES, también es cierto que el momento en que se

³⁷ En el caso de población de origen migrante, pero también de población autóctona que apenas ha salido de su barrio de origen, este capital es fundamental para abrir nuevos horizontes.

³⁸ Tales como el desplazamiento a otra población en el proceso de regularización o el acceso a un empleo necesario para la supervivencia.

³⁹ Así se puso de manifiesto en alguno de los grupos de discusión.

encuentran las y los jóvenes en la segunda oportunidad es distinto⁴⁰. De alguna manera, el tiempo es uno de los mejores recursos con los que cuenta la segunda oportunidad, tiempo que brindarle a cada joven, tiempo que cada joven ajusta a sus ritmos, tiempo que permite situarse en condiciones de poder pasar al siguiente eslabón en la formación. Ese tiempo se ve también en el trabajo profesional: los equipos comparten la responsabilidad sobre el alumnado⁴¹, lo que supone mostrarse disponible, con capacidad de escucha.

7.1. Esperábamos encontrar al menos tres de esos cinco rasgos de calidad en cada una de las escuelas de segunda oportunidad que hemos estudiado. El criterio de eficiencia es el menos frecuente, ya que es más habitual encontrar un ritmo lento que uno rápido, puede que por la corta edad de la mayor parte del alumnado de segunda oportunidad, lo que conlleva la conveniencia o necesidad de procesos más largos.

7.2. En las escuelas de segunda oportunidad hay más demanda que oferta, las escuelas están en condiciones de seleccionar al alumnado y, en ocasiones, optan por atender a quienes menos oportunidades tienen en el entorno y, por lo tanto, a jóvenes con mayores dificultades⁴². Esto lleva también a poder aceptar a jóvenes en casi cualquier momento del curso escolar, algo que es posible siempre que no se matriculen en formación reglada (cuyos periodos de matrícula están restringidos⁴³) y permitiendo, así, que cuando un joven tiene interés en acudir a la E2O no encuentre las puertas cerradas, dándole lugar a cursar alguna de las múltiples ofertas que tienen en curso, de modo que se aproveche el momento de interés mostrado por el joven.

En las poblaciones en las que hay más de una escuela de segunda oportunidad, la relación entre ellas acostumbra a ser buena y se trata de matricular a cada joven en la escuela en la que mejor respuesta pueda encontrar a sus necesidades.

7.3. Esperábamos encontrar una disminución de la demanda⁴⁴, como así ha sido, y hemos encontrado que, en su conjunto, supone una mejora de la ratio de atención que ofrecen las escuelas, gracias a esa pequeña disminución del

⁴⁰ Así lo pone de manifiesto una educadora en uno de los grupos de discusión: 'Pues mira, yo siempre les digo que tampoco ellos son... que no son la misma persona que estaba en el instituto, que quizá este espacio es mejor, pero tampoco es o ha sido mejor para ellos, lo perciben como mejor, pero no hay que olvidar que van a ser futuros padres de alumnos nuestros, casi seguro. Y entonces intentar quitarles esa idea negativa de que en el instituto todo es malo. Porque tampoco en muchos casos esa es la realidad. Es lo que ellos han percibido, pero no es la realidad. Entonces, quizá no era el momento'.

⁴¹ 'Los alumnos son de todos', que decía otro educador en otro grupo de discusión.

⁴² Esto no es siempre así; por ejemplo, las escuelas que atienden a jóvenes migrantes y deben enseñarles el idioma tienen un trabajo más arduo. En Aragón, por ejemplo, la implantación de la FPB ha hecho que jóvenes que antes cursaban E2O vayan ahora a FPB en otras entidades, de modo que la matrícula en E2O es fruto no siempre de decisiones intencionadas por parte de la entidad.

⁴³ No es fácil el equilibrio entre formación reglada y flexibilidad, puesto que la primera supone limitaciones a la segunda; en este sentido, recurrir a oferta de formación para el empleo, no reglada, permite a las escuelas disponer de mayor flexibilidad.

⁴⁴ Debido a la mejora de los rendimientos académicos provocada por la respuesta del sistema educativo a la Covid-19 y las medidas para que no afectara a la promoción.

número de jóvenes atendidos⁴⁵. Los IES suelen aprovechar la E2O para remitirlos a jóvenes que están en riesgo de abandonar, aunque es más complicado que luego estén dispuestos a recibir a esos mismos jóvenes al término de su itinerario. Además, dado que la oferta de formación profesional de grado medio es limitada, los institutos aplican el baremo, lo que deja a jóvenes procedentes de E2O en una situación más complicada para poder acceder. Es difícil también que jóvenes que abandonaron un sistema rígido puedan volver a él tras pasar por una experiencia flexible como es la de segunda oportunidad.

8. Misión e identidad institucional

Las entidades que dan soporte a las E2O buscan legitimarse y proyectar una imagen que genere un reconocimiento tanto en el entorno cercano (de procedencia de las y los jóvenes, también de las empresas y los IES con que trabajan), como ante las administraciones que las financian y/o autorizan, así como ante la sociedad y sus instituciones, también privadas, que les otorgan financiación. Esa legitimación la consiguen mediante su **identidad institucional**, que oscila entre la estabilidad y el cambio, adaptándose a la evolución social, histórica, política, económica, también a la presencia en el entorno de entidades semejantes con las que pueden cooperar y/o competir, como ya hemos visto en Bernad, Martínez y Molpeceres (2013) y Martínez y Molpeceres (2010). El ajuste entre oferta y demanda está sujeto a la respuesta a las necesidades sociales del entorno y educativas de la población atendida, y la regulación entre ambas está condicionada por ese trabajo de coordinación y la creación de redes.

8.1. La identidad institucional de las entidades promotoras de las escuelas de segunda oportunidad es estable⁴⁶, encuentran reconocimiento en el entorno y esa fama es la de la propia entidad promotora más que de la E2O como tal. Su trabajo es bien valorado tanto en el entorno local más próximo como también por las administraciones y entidades privadas que las financian, así como por las redes en las que participan las escuelas. La relación que se establece entre la E2O con la entidad promotora es de dependencia en algunos servicios de los que se beneficia, si bien se evidencia una tendencia hacia incrementar su autonomía en al menos la mitad de estas escuelas: siete de las escuelas han manifestado su dependencia respecto de la entidad promotora.

8.2. Esa identidad va acompañada, en casi todos los casos, por el interés por la renovación pedagógica de los equipos profesionales de las escuelas, así como por la flexibilidad en la gestión que aplican los equipos directivos de las escuelas que, eso sí, tienen una dirección clara y, desde la constitución de la Asociación,

⁴⁵ Este dato de ligera disminución de la demanda puede deberse también en parte a las condiciones que la Asociación establece para registrar el dato y para así delimitar mejor lo que forma parte del proceso de acreditación, lo que no quiere decir que algunas de las entidades promotoras de las E2O sigan atendiendo a jóvenes que, sin embargo, no entran dentro del recuento de matrícula en E2O.

⁴⁶ La identidad no es de la E2O como tal, que sí que cuenta con el reconocimiento de la plantilla más implicada en los procesos de acreditación, sino de las entidades promotoras. Con cierta frecuencia, las y los jóvenes no tienen conciencia de que están en una E2O y no se refieren a los centros ni los programas como tal; y tampoco todas las entidades visibilizan esta situación ni en su página web ni de otras formas.

trabajan además por encontrar un reconocimiento institucional que parece que va dando frutos (como en el caso del RD que regula la formación profesional). La cultura profesional es eminentemente colaborativa⁴⁷, como ponen de manifiesto 15 de las 17 escuelas que han participado en el estudio; mientras que solo una apunta a una cultura de trabajo individual.

- 8.3. Esos equipos directivos hacen uso de la autonomía de la que gozan, al ser entidades del Tercer Sector, y cuentan con una gran profesionalización y un manejo efectivo de los recursos de que disponen⁴⁸, y que están atribuidos a proyectos y no al modelo de segunda oportunidad como tal.
- 8.4. En atención a los tipos de liderazgo, encontramos el reconocimiento del conjunto de los profesionales sobre el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012; González, 2017) de los equipos directivos, entendido como un liderazgo cuyas actuaciones mejoran los aprendizajes de los y las jóvenes, influyen en los procesos pedagógicos y transforman las maneras de enseñar. Complementariamente, se referencia un liderazgo social (Cantó, Castiñeira y Font, 2009), que ha llevado personas concretas a desarrollar un compromiso social fuerte y duradero y a ocupar posiciones de liderazgo en las E2O. Liderazgos que han provocado dinámicas de funcionamiento democráticas en el seno de las organizaciones en las que, mayoritariamente, se distribuye la toma de decisiones (ver Tabla 20). A su vez, el liderazgo puede estar concentrado en la dirección de la escuela (o de la entidad, si promueve varias escuelas en un mismo territorio), o bien distribuido entre los miembros de la plantilla.

Tabla 19. Tipo de liderazgo

	N
Concentrado	7
Distribuido	10
Total	17

En consonancia con ese tipo de liderazgo está el tipo de cultura profesional que más abunda en las escuelas de segunda oportunidad: la colaborativa.

Tabla 20. Cultura profesional

	N
Cultura colaborativa	17
Cultura individual	1
NS	1
Total	19

⁴⁷ No disponemos de documentación que evidencie lo que nos han dicho las escuelas en este sentido.

⁴⁸ Tampoco disponemos de documentación que nos permita constatarlo; en los grupos de discusión sí se habla de una tendencia a la profesionalización, en parte por la mayor exigencia de las administraciones, en especial la educativa, cuando es posible otorgar certificados de aprendizaje.

9. Para continuar profundizando

Pese a que las E2O insisten en identificarse plenamente con el modelo de la Asociación y reconocerse entre sí, sea cual sea su origen y tamaño (no así el territorio, en función del cual se identifican diferencias); nuestra intención continúa siendo la de poder establecer una tipología de escuelas de segunda oportunidad, o bien una tipología de ajustes entre lo que ofrecen las escuelas y el alumnado que matriculan. Podríamos tener en cuenta algunas dimensiones que no hemos analizado en este informe, tales como el momento de creación de las entidades que promueven (si bien es cierto que las más recientes son las menos), las redes nacionales o internacionales en que participan (mientras que algunas son netamente locales, otras tienen un amparo muy amplio, como la orden salesiana o Adsis); o bien el eje principal de financiación; así como las funciones que cumplen (la sección 6 de este informe); la permanencia estándar de los jóvenes en sus itinerarios (lo que podría explicar también esas modalidades de ajuste, si las hubiera); al igual que las relaciones con agentes del sistema productivo.

También podríamos entrar con más detalle a analizar el curriculum y los procesos de enseñanza aprendizaje (prácticas, agrupaciones, materiales, evaluaciones) o la incorporación de elementos ajenos a la entidad en los procesos de enseñanza (como la preparación para el GESO con el modelo de Radio ECCA); así como la dinámica cotidiana que sucede en cada E2O, incluyendo también la explicitación de contenidos propios del curriculum oculto para mejorar la formación de personas en condiciones vulnerables.

Otra dimensión de análisis podría referirse a los procesos de dirección y gestión, incluyendo los procesos de coordinación interna y su incidencia sobre la práctica, algo que puede ser relevante en organizaciones con una oferta tan flexible por una parte, pero que tienen que rendir cuentas de distinta forma y ante distintos actores según los criterios de financiación.

10. Referencias

- Bernad, J.C., Martínez, I., Molpeceres, M.A. (2013). *Les lògiques de funcionament de la formació a les perifèries del sistema educatiu*. Germanies.
- Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe
- Cantó, N.; Castiñeira, A.; Font, A. (2009). *Les fonts del lideratge social*. Jaume Bofill.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS*, 295-136.
- Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflicte entre principis*. Jaume Bofill.
- Fantova, F. (2008). *Gestión de organizaciones no gubernamentales*. CCS.
- González, M.T. (2017). La dirección del centro y el liderazgo pedagógico. *Padres y maestros*, 370, 6-11.
- Jacinto, C. (1998). ¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención. En M.A. Gallart y C. Jacinto (coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Cinterfor, 311-341.
- Jacinto, C. (2017). Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. *Profesorado*, 21(4), 177-195.

- Marhuenda, F. y Chisvert-Tarazona, M.J. (coords.)(2022). *Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España*. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad.
- Martínez-Morales, I. (coord.)(2021). *La formación en las escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes*. MEyFP.
- Martínez-Morales, I., Marhuenda-Fluixá, F.; Chisvert-Tarazona, M.J.; Tárraga-Mínguez, R. (2024). Análisis organizacional de las Escuelas de Segunda Oportunidad Acreditadas en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 93-102. DOI: 10.5209/rced.82688
- Merino, R. (2019). Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 124, 209-226.
- Palop, V. (2015). *La formación profesional y su incidencia en el desarrollo local*. Universitat de València.