

INTRODUCCIÓN

Este libro presenta una colección inicial de trabajos derivados de un proyecto de investigación que se ha desarrollado a lo largo de tres años bajo el título de “La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social. La incidencia de las transformaciones del sector educativo en los procesos de formación profesional”, proyecto que fue financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Estado español (ref. SEC2000-0801). Nuestro propósito, cuando emprendimos dicho proyecto, era comprender el impacto que las transformaciones actuales por las que atraviesa el sistema educativo español tienen en los márgenes del mismo. Partíamos de la convicción de que en los márgenes y en los sectores de mayor vulnerabilidad del sistema algunos efectos y paradojas de las políticas educativas se hacen más visibles que en el centro, y por eso seleccionamos los Programas de Garantía Social como contexto de análisis. Los Programas de Garantía Social (PGS), como se expone a lo largo del trabajo, constituyen en el sistema educativo español un entorno marginal o periférico por varios motivos: porque sus destinatarios son jóvenes con un historial de fracaso escolar, lo que los aboca a una situación de particular vulnerabilidad económica y social; porque la garantía social constituye una especie de “límite exterior” de la formación reglada, lindando con fines y procedimientos que se asemejarían más a los propios de la formación ocupacional; porque son una herramienta de formación para el empleo, en la cual las barreras con el entorno productivo se hacen especialmente permeables en varios sentidos; y, finalmente –pero no menos importante–, porque se han configurado como una oferta educativa particularmente precaria en cuanto a sus mecanismos de financiación y gestión, donde la educación adquiere casi caracteres de concesión más que de derecho.

Con el objetivo común de mostrar el impacto de las transformaciones actuales en los márgenes del sistema, cada uno de los capítulos que constituyen el libro aborda un aspecto diferente desde un prisma singular. Hay un hilo común a los diversos capítulos, y a la vez hay una considerable pluralidad. Pluralidad de perspectivas, de enfoques, de metodologías y de focos de análisis. Ante un escenario complejo, contradictorio y poco estudiado, entendimos que ningún prisma teórico, ninguna disciplina académica ni ninguna metodología de investigación agotaba las posibilidades de comprensión del mismo. Por eso este libro

se presenta como un mosaico de visiones en torno al mismo fenómeno, plural y hasta contradictorio, como lo es la propia realidad que constituye su objeto de estudio. El capítulo 2 tiene como finalidad principal contextualizar los PGS en el marco del sistema educativo español, así como mostrar las condiciones que los hacen un ámbito más vulnerable y más directamente sujeto a las exigencias del mercado. El capítulo 3, avanzando en el esfuerzo por “dar un nombre” a los nuevos procesos que permita posicionarse ante los mismos, analiza los PGS como caso paradigmático de las racionalidades neoliberales en el ámbito de la educación, a la vez que argumenta que ciertas tecnologías de gobierno y de gestión son correlativas a ciertas formas de subjetivación emergentes. Porque éste no es sólo, ni fundamentalmente, un libro de política educativa: nuestro interés está en mostrar cómo dichas políticas educativas emergentes configuran y condicionan el juego de identidades que tiene lugar en los contextos educativos cotidianos, de qué modo constituyen a los docentes y a los alumnos como cierto tipo de sujetos. El capítulo 4 profundiza en el análisis de las identidades docentes, subrayando las repercusiones que las políticas educativas tienen en la conformación del campo profesional de la enseñanza, así como sus efectos en las concepciones y las prácticas cotidianas de los formadores. El capítulo 5, en cambio, vuelve la mirada sobre los alumnos, considerando los PGS como escenario y herramienta para el “trabajo de identidad” de los jóvenes participantes. El capítulo 6, por su parte, apunta a la interacción de las identidades, roles y posiciones respectivas de docentes y alumnos, mostrando cómo unas y otras se conforman mutuamente en un entorno conflictivo.

Todos estos capítulos vienen precedidos por uno previo, acerca de las políticas de formación para el empleo de jóvenes en América Latina. El capítulo 1 tiene el enorme valor de proporcionar un referente de contraste con un entorno muy diferente al nuestro. Al hacerlo, muestra cómo la crisis del trabajo asalariado que está vinculada a la globalización de la economía y a la progresiva implantación de prácticas y tecnologías neoliberales nos afecta a todos, pero nos afecta de modo desigual. Este capítulo inicial explicita –pero, sobre todo, evidencia– la necesidad de hablar de “juventudes” en lugar de “juventud”, ya que la posición y la trayectoria de los diversos grupos sociales marca límites cruciales en cuanto al efecto de tendencias y estrategias de carácter global, tales como el fomento del desarrollo local, la formación para la *entrepreneurship* o los mecanismos de financiación alternativa. Y, sin embargo, haciendo referencia a un entorno tan diferente, guarda una coherencia global con el resto del libro, puesto que apunta al análisis de los programas de capacitación laboral de jóvenes –siempre a caballo entre el derecho a la educación y el derecho al trabajo– en un contexto en el que sus destinatarios tienen muchas probabilidades de verse privados de ambos derechos; como sucede en los márgenes y en las zonas de vulnerabilidad de la sociedad española.

El capítulo 2 expone qué son los PGS, cómo se organizan y cuál ha sido su evolución a lo largo de diez años de historia en la Comunidad Valenciana. En esta descripción inicial de *background*, necesaria para comprender el resto de los trabajos, se nos presentan los PGS como un escenario especialmente adecuado para analizar la redefinición de relaciones entre educación y mercado que se opera en el marco del neoliberalismo. El neoliberalismo reorganiza los vínculos entre educación y mercado al menos en dos sentidos: (i) una creciente aproximación entre contextos formativos y productivos, entre educación y economía, mediante la proliferación de ofertas educativas de carácter eminentemente práctico cuyos contenidos curriculares buscan ajustarse lo más posible a los dictados y las necesidades del mercado de trabajo; y (ii) la progresiva inserción de la educación en las coordenadas de una lógica de mercado, tratando la educación como bien de consumo de libre elección y alentando la competitividad entre las instituciones educativas. Como se irá viendo a lo largo del libro, los PGS constituyen una oferta formativa extremadamente singular, a caballo entre la oferta rigidamente estructurada, regulada e institucionalizada del sistema educativo reglado y la oferta flexible, heterogénea y desregulada de la formación profesional ocupacional. Un campo híbrido, y un escenario contradictorio. Pero su posición limítrofe entre ambos sistemas nos permite contemplarlos también como el espacio en el que los postulados emergentes de flexibilización, desinstitucionalización y desregulación de la oferta educativa empiezan a afectar al sistema educativo reglado: un observatorio privilegiado en el cual se hacen más visibles procesos y transformaciones que trascienden el escenario específico de la garantía social para afectar al campo de la educación en su conjunto.

El capítulo 3 es complementario del anterior, en el sentido de que apunta a describir la racionalidad política que hace posible un contexto educativo tan singular como el de los PGS. Sin embargo, el modo de aproximación es muy diferente, ya que el capítulo se centra en el análisis de los discursos que las nuevas racionalidades requieren y generan. A partir de material cualitativo obtenido mediante entrevistas en profundidad con los docentes de estos programas, este capítulo muestra que los PGS se asientan sobre una serie de discursos concebidos y elaborados contra el sistema educativo reglado, que aparece como producto paradigmático de un orden cívico-industrial en decadencia. Los discursos de los docentes se alimentan de argumentos que anteriormente fueron críticos y articularon la resistencia contra la institucionalización, la burocratización, la normalización y la rutinización despersonalizadora imperantes en el campo de la educación. Hoy en día, en cambio, cuando las necesidades y las constricciones impuestas por el sistema han cambiado sustancialmente, los mismos discursos pueden llegar a ser legitimadores de las formas emergentes de gobierno, posibilitando efectos tales como la despolitización de la acción educativa, la precariedad laboral o la génesis de circuitos diferenciados de inserción, en los que no se propor-

cionan a los sujetos que se inscriben en ellos, recursos social y culturalmente equivalentes a los de los sujetos que ocupan el centro. Por otra parte, son sin duda también discursos constructores de subjetividad, en la medida en que son discursos por medio de los cuales los sujetos se comprenden y se valoran a sí mismos como docentes y como individuos. De este modo, el capítulo 3 introduce la idea que da sentido a los restantes trabajos: las políticas y tecnologías educativas emergentes operan fundamentalmente mediante la configuración de las identidades de los individuos en ciertos sentidos deseados. Los tres últimos capítulos atenderán, pues, a la dinámica de roles e identidades que se pone en juego en el escenario educativo de los PGS, entre los principales actores del mismo, docentes y alumnos.

El capítulo 4 se centra en las concepciones de la enseñanza y las prácticas docentes de los formadores de PGS, y para ello hace uso del enfoque y la metodología desarrollados para estudiar las teorías implícitas. El análisis del conocimiento práctico o de sentido común del profesorado nos parecía especialmente oportuno en una coyuntura de crisis de legitimidad del conocimiento experto y formalizado que fundamentó un profesionalismo burocrático hoy en decadencia; coyuntura y crisis que se reflejan en una pluralización de los discursos pedagógicos y las tecnologías docentes que resulta especialmente visible en los márgenes del sistema. Mediante la elección del enfoque y de las variables evaluadas, este capítulo pretende vincular las concepciones implícitas y las prácticas de los docentes con los procesos de diversificación y de segmentación que afectan al campo profesional de la enseñanza; poner de relieve cómo en el nuevo régimen de gestión política cambian los elementos cruciales para definir la posición relativa de los individuos en el campo profesional; y examinar el modo en que las diferentes posiciones en un campo tan plural y segmentado condicionan las concepciones y las prácticas educativas en los contextos locales.

El capítulo 5 cambia el foco a los alumnos de esta herramienta educativa, en muchos aspectos paradigmática de las tendencias emergentes. Los PGS son “formación para el empleo” de breve duración y con formato de proyecto, pero se les asigna también una importante función (re)configuradora de la identidad en diversos sentidos considerados deseables para la inserción social y laboral en la sociedad contemporánea. Es más, esta función (re)socializadora en los PGS, con frecuencia cobra absoluta prioridad sobre el adiestramiento en competencias específicas, dadas las características de edad e inadaptación de la población a la que atienden. De los tres objetivos declarados de los PGS, el primero es contribuir al desarrollo de la madurez de los alumnos. Los otros dos son promover la inserción laboral y/o la reinserción educativa, lo que revela una concepción de los PGS como plataforma de (re)orientación de la trayectoria vital de los jóvenes participantes. Por este motivo, en este capítulo el análisis de los alumnos de PGS se centra en indicadores amplios del “trabajo de identidad” que supuestamente

se realiza en los programas, y de la proyección de futuro de los jóvenes, manifiesta en sus metas y aspiraciones laborales, educativas y vitales. No se trata exactamente de un análisis de los efectos del PGS sobre la identidad y la proyección vital de los alumnos, puesto que eso requeriría un diseño longitudinal en cuyos resultados estamos trabajando actualmente. Pero los datos iniciales del perfil psicosocial de los jóvenes que ofrece este capítulo, bastan para evidenciar algunas de las exigencias, las dificultades y las paradojas que confrontan los programas en tanto que escenario educativo: la necesidad de conformar identidades adaptativas en el contexto actual, de tal modo que los jóvenes sean capaces de conjugar una elevada implicación o compromiso en sus redes y tareas actuales con una permanente reconsideración o exploración de alternativas que les permita adaptarse a los cambios previsibles; la conveniencia de educar sin coartar las motivaciones, aspiraciones y metas personales de los alumnos, sino modulando las mismas de modo que se ajusten a los nuevos requerimientos del trabajo y de la participación social; y la exigencia de realizar todo este trabajo (re)configurador de la identidad mediante una herramienta educativa flexible, de corta duración y articulada en torno al aprendizaje eminentemente práctico de un oficio particular.

Finalmente, el capítulo 6 tiene como objetivo profundizar desde una perspectiva más explícitamente pedagógica en la comprensión de las tecnologías educativas que se ponen en juego en el contexto de los PGS, para lo cual hace uso de una metodología de análisis de casos. En este capítulo se inscribe el análisis del conflicto en el aula en el marco más amplio de las relaciones y posiciones que ocupan los actores en la estructura social, y así se evidencia con mayor claridad y profundidad lo que sugeríamos un poco más arriba: que las funciones (re)socializadora y profesionalizadora de determinadas herramientas educativas emergentes no son antagónicas, sino que –bien al contrario– están estrechamente interrelacionadas, son complementarias y se necesitan mutuamente. En particular, aquí se muestra cómo, cuando las herramientas de formación para el empleo se diseñan y se desarrollan para poblaciones específicas en situaciones de riesgo o desventaja social –como sucede en los PGS–, la función profesionalizadora se subordina a un objetivo más amplio de carácter (re)socializador para el cual cumple una función instrumental, y que imprime carácter a las enseñanzas especializadas que se imparten. Pero, a su vez, esta primacía de los fines (re)socializadores sobre los profesionalizadores configura de manera singular un contexto educativo “diferenciado”, no inserto en la dinámica globalmente estratificada del sistema educativo reglado. La paradoja consiste en que esta estructura diferenciada, con características propias y diferentes de la secundaria, resulta clave para que los PGS puedan contribuir al propósito fundamental de la escuela en las sociedades industriales avanzadas: educar para la diversidad –y la estratificación– en las funciones económica y social. A lo largo del capítulo se

describe la forma en que operan estas tecnologías educativas específicas de la garantía social mediante el análisis de los conflictos, de las formas establecidas de resolverlos, de la génesis de un determinado clima de aula y de los mecanismos para el logro del consenso en torno a las normas. Los resultados de dicho análisis ponen de relieve las complejas relaciones de homología, diferenciación y antagonismo que un entorno como el de los PGS guarda con el sistema educativo reglado; subrayan el importante papel que las estrategias de resolución de conflictos tienen en el objetivo de hacer innecesarias las prácticas disciplinarias; y revelan la eficacia de la herramienta, que induce en los alumnos unos niveles de identificación con las normas que hubieran sido impensables considerando su trayectoria previa en el sistema escolar.

Todas estas aportaciones, en definitiva, contribuyen a configurar una visión caleidoscópica de los PGS como un entorno complejo y conflictivo, en el cual se experimentan con especial crudeza los efectos de los regímenes neoliberales en el ámbito de la educación, pero donde también se ponen en juego mecanismos y posibilidades de resistencia que son desconocidos en el centro del sistema. Este libro no es sino una aportación preliminar en este sentido, que esperamos que resulte un punto de partida fructífero para posteriores debates, valoraciones y tomas de posición ante las transformaciones del sistema educativo que actualmente presenciamos.

No podríamos acabar esta introducción sin un sincero agradecimiento a aquellos sin cuya colaboración desinteresada esta investigación no hubiera sido posible: nos referimos a los docentes y alumnos de PGS que participaron en ella, así como a los que la inspiraron y mejoraron con sus demandas, críticas y planteamientos. A ellos fundamentalmente está dedicado este libro.

MARIANGELES MOLPECERES PASTOR

FORMACIÓN Y EMPLEABILIDAD DE JÓVENES EN AMÉRICA LATINA

Ernesto Abdala

Consultor de Cinterfor/OIT

Introducción

Los más de cien millones de jóvenes que hoy habitan el continente latinoamericano, son el eje central de uno de los principales problemas de la región: el desempleo. Sin embargo constituyen, a la vez, el eje central de las nuevas estrategias de desarrollo basadas en una clara apuesta a la inversión en capital humano, como clave para ganar competitividad y recuperar el crecimiento económico estable que se requiere para contar con sociedades más prósperas.

La problemática del desempleo juvenil es visualizada en el mundo, incluso en los países desarrollados, como un reto social altamente prioritario. El segmento de los jóvenes enfrenta las complejidades y obstáculos, pero con mayor dificultad que la media de la población: la tasa de desempleo juvenil duplica y triplica la tasa de desempleo general. Esta vulnerabilidad etaria se potencia si a la condición de joven se agrega la de pobreza, género, residencia rural o baja escolaridad, fenómenos que también suceden en los países desarrollados.

A principios del nuevo siglo, el asunto del empleo de los jóvenes latinoamericanos continúa persistiendo y existe un número desproporcionadamente elevado de hombres y mujeres jóvenes en situación de desempleo a largo plazo u obligados a trabajar precariamente o con contratos de corta duración. Como resultado de esta situación, muchos abandonan la fuerza de trabajo, o no consiguen entrar satisfactoriamente a su primer empleo y por ello, dejan de ser activos. Los jóvenes socialmente desfavorecidos suelen verse particularmente afectados perpetuándose así un círculo vicioso de pobreza y exclusión social. En los países en desarrollo, donde muy pocos pueden “permitirse el lujo” de estar desempleados, el problema del desempleo es más un problema de subempleo y de puestos de trabajo de poca remuneración y mala calidad en el gran sector no

estructurado. Como consecuencia, la promoción del empleo productivo para los jóvenes es especialmente importante en el programa de trabajo decente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Los esfuerzos desplegados en este campo se rigen por el reconocimiento de la necesidad de políticas y programas eficaces para mejorar el nivel de vida de los jóvenes y para facilitar su integración total en la sociedad.

La gravedad del problema y la urgencia en buscar soluciones se ven reforzadas por los datos sociodemográficos actuales para América Latina y el Caribe, que permiten inferir la persistencia de dos características relevantes: el elevado porcentaje de menores de 24 años –que hoy representa el 50% de la población–, y las condicionantes de la pobreza estructural: la extrema segmentación tradicional de la región y la implementación de cambios estructurales con altas tasas de desempleo. El 39% de los habitantes de América Latina y el Caribe se encuentran por debajo de la línea de pobreza.

Esta problemática se complejiza más ya que no se da en el contexto de la globalización del cambio técnico y el modelo productivo, afianzándose el paradigma de educación continua a lo largo de la vida. En 1999, en la región, la tasa de desempleo abierto es muy superior a la correspondiente a 1990. Al ahondar al interior de la tasa, se constata que la de los jóvenes supera entre 1.3 y 3.8 veces la tasa de desempleo general.

La percepción de la necesidad de políticas sociales centradas en la educación, capacitación y formación permea la sociedad toda, en un afán inclusivo, delineándose programas específicos compensatorios, dirigidos a jóvenes. La equidad basada en un fuerte sentimiento de solidaridad posibilita la redistribución interna, y permite que el Estado actúe a favor de la inclusión como forma superior de la participación democrática y de dinamización de todo el entramado social.

En la búsqueda de la capacitación laboral compensatoria, desde la década de los ochenta se implementan los programas focalizados en la capacitación y empleo de jóvenes. Una experiencia pionera se inició en Chile y luego se extendió a otros países, con diversas variaciones. Con algunos ajustes, basados en las respectivas realidades nacionales, el modelo adoptado adquirió las siguientes características: el Estado central asume la responsabilidad de diseño, supervisión, control técnico y financiación de los programas; la ejecución se realiza por medio de instituciones pertenecientes al Estado y a la sociedad civil, las que deben recibir servicios de apoyo

La segmentación del mercado laboral se vuelve más discriminante y marcada en el trabajo juvenil, dado que las credenciales educativas, las destrezas, las aptitudes, el perfil actitudinal y comportamental, las redes sociales, exigidos para el ingreso a los segmentos laborales modernizados, son casi exclusivos de los

jóvenes de las clases favorecidas. Los estratos de altos ingresos poseen y disfrutan de moratoria, en el sentido de la posibilidad de aplazamiento en la consecución de la plena madurez. La moratoria posibilita la acumulación de años de instrucción, de búsqueda vocacional, de ensayo-error, de amplias experiencias de socialización, sin el apremio del ingreso temprano al empleo precario y de baja calidad, indispensable en los jóvenes para la manutención, con el consecuente abandono de la educación y la capacitación formales.

En este marco, los jóvenes concitan doblemente la atención, con sentido bipolar: vistos como parte de la problemática o de la solución, ya que es la mayor generación de jóvenes que jamás haya existido y el contingente juvenil más educado y formado de la historia, que se mueve con gran agilidad en la alta tecnología, representando el principal capital futuro.

1. Contextualizaciones

1.1. Contextualización política, económica, social y laboral

La OIT postula el enfoque integrador para las variables políticas, sociales, económicas y laborales dada su interconexión multivariada.

Entre las décadas de los sesenta y los setenta, se extendió por la región el paradigma del desarrollo estatista (Prebisch, Pinto, Quijano, Marini), en un marco de avance técnico aplicado a la industrialización, como base del desarrollo económico.

Desde los ochenta, se inicia un conjunto de cambios dados por liberalización de la economía, disminución del tamaño del Estado, economías abiertas, flexibilización laboral y reestructuración productiva, en medio de la globalización.

1.1.1. Regionalismo

El “nuevo regionalismo” se extiende en procesos de integración y de libre comercio, con resultados poco alentadores hasta el momento, en relación a la equidad, incluso con grupos que se tornan más vulnerables. Son contradictorios los resultados respecto al incremento del empleo y del trabajo decente. Esta dificultad en la creación de empleos de calidad es la mayor debilidad del regionalismo y es causa de la fatiga que rodea a la globalización. América Latina y el Caribe acceden a la globalización desde la crisis, mientras los países desarrollados lo hacen desde el bienestar.

1.1.2. Condiciones económicas y laborales de la región

El lento crecimiento de las economías de la región influye fuertemente sobre los salarios reales y el desempleo. Para los tres primeros trimestres de 2003, en nueve países de la región (que son los que cuentan con sus datos actualizados, al momento de la publicación), las tasas de crecimiento anualizadas son: a) PIB: 1,5% en 2003, con un valor regional de 2,6% y un rango de 0,7% a 5,4% para 1991-2002; b) desempleo urbano: 11%, para 2003, con una evolución heterogénea según los países (ver tabla en “Juventudes”), este 11% se traduce en diecinueve millones de trabajadores urbanos desocupados; c) PEA: 1,9% en 2003, con un valor regional de 1,8% y un rango de 0,5% a 3,9% para 1991-2002 (es necesario recalcar que Brasil modificó la metodología de medición del desempleo, lo que afecta al promedio, ya que ese país aporta el 40% de la PEA urbana); d) ocupados: 2,0% en 2003, con un valor regional de 1,5% y un rango entre 0,1% a 3,7% para 1991-2002; y e) productividad: -0,5% en 2003, con un valor regional de 1,1% y un rango entre -1,6% a 4,2% para 1991-2002. Por tanto, el empleo creció con descenso de la productividad, lo que significa que se incrementó la precariedad laboral.

En el promedio de los cinco indicadores (tasa de desocupación urbana, incidencia del sector informal urbano, salarios reales de la industria, salarios mínimos reales y productividad laboral) que miden el progreso laboral, se comprueba un empeoramiento regional.

Para que mejore la situación laboral es imprescindible un crecimiento del PIB mayor de 4%. En este sentido, las proyecciones de la actividad económica son medianamente optimistas para 2004.

Persiste la tendencia al deterioro económico regional, con un riesgo laboral alto, mala redistribución interna, con concentración de la riqueza y con extensión y profundización de la pobreza: 43,4% y de la indigencia: 18,8% de la población regional para 2002. Respecto a 1980, inicio de la crisis de la deuda externa, la pobreza se incrementó en 19,2 puntos porcentuales y la indigencia en 8,4 puntos porcentuales.

**Ventana de oportunidades:
América Latina la población más joven de su historia**

Los países deberían realizar proyecciones de las demandas, que las situaciones demográficas actuales y futuras (incluidas las migraciones internas y externas) exigirán al sistema productivo, tales como mano de obra, empleo, subempleo, para mencionar las más obvias.

El crecimiento poblacional es una variable dependiente del desarrollo capitalista: Ricardo habla de “población redundante” y Marx de “población sobrante” o “ejército de reserva”. Existe el convenio de que la dimensión y la distribución de las poblaciones son variables trascendentes del desarrollo económico y social.

Las tendencias demográficas actuales de la región son altamente favorables para el desarrollo social, porque los nacimientos han detenido su ritmo de crecimiento exponencial de los últimos cincuenta años y la población de ancianos es poco significativa.

La noción de Bono Demográfico o “ventana de oportunidades demográficas” refiere a esta fase de la transición poblacional, en que los habitantes en edad activa superan ampliamente a los integrantes de los dos extremos de la vida, contingentes pasivos. Se incrementan los habitantes generadores de riqueza, en términos absolutos y relativos, ampliándose el capital humano de un país. Los países que cuentan con el Bono deben aprovecharlo para la expansión y desarrollo; de no ser así, estaríamos nuevamente ante una década perdida. Es una clara oportunidad para el crecimiento económico y de cambio social.

En la actualidad, los países de la región se categorizan en tres grupos según su tendencia demográfica:

- Países de modernización temprana: Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay; y en menor medida, Panamá. La transición está más avanzada y el peso de los ancianos es mayor. De todos modos, las políticas de juventud para educación y empleo son trascendentes para el desarrollo actual.
- Países en plena transición: Brasil, Colombia, México, Perú y Venezuela. Son los países con pleno potencial del Bono Demográfico y constituyen, además, los territorios más extensos geográficamente, sumando entre ellos los mayores recursos económicos y de riqueza de la región. Deben aprovechar el Bono ahora, con políticas activas hacia los jóvenes y adultos en edad productiva.

- Países de modernización tardía: Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay, entre otros. Cuentan con el modelo piramidal de base ancha, de población joven, con altas tasas de natalidad y una expectativa de vida al nacer muy baja, pero con cambios en marcha. El Bono Demográfico va a llegar en veinte o treinta años. Por tanto, se deben implementar políticas prioritarias de apoyo a la niñez, a los adolescentes y a los jóvenes, que constituirán la población activa y productiva cuando el Bono esté instalado.

El análisis de las migraciones internas y externas, –otro tema demográfico relevante–, también aporta señales para el camino del desarrollo. La llegada de inmigrantes permite a los territorios y países receptores neutralizar el envejecimiento poblacional y adquirir, eventualmente, personas calificadas sin costo alguno. Los países latinoamericanos son exportadores de emigrantes, se produce una pérdida de recursos jóvenes, algunos con cierta calificación, cuya inversión se evade.

La OIT, el BID y el Banco Mundial, en informes de 2003, coinciden en la perpetuación de la inequidad, junto al incremento del desempleo, de la informalidad y la precariedad laborales.

Se comprueba, además, la infantilización y la feminización de la pobreza y de la indigencia, secundarias a múltiples causas, entre las que se destacan: la mayor tasa de fecundidad de las mujeres pobres que eleva el porcentaje de niños nacidos en hogares pobres e indigentes, junto al incremento del porcentaje de hogares con jefatura femenina, a pesar de que las mujeres son más discriminadas laboralmente, con mayores tasas de desempleo, empleos de mayor informalidad, precariedad y menores ingresos.

Los programas de formación para jóvenes han intentado adaptarse a los profundos cambios ocurridos en el mercado laboral juvenil. Entre estos cambios encontramos: la transferencia de empleo desde el sector industrial al sector servicios; el descenso del empleo para trabajadores manuales (calificados o no); creciente precarización del empleo; reducción del mercado de trabajo para jóvenes.

1.2. Vulnerabilidad, exclusión y discriminación

El mundo actual nos hace más vulnerables a todos, por las duras y cotidianas acechanzas, con ausencia de certezas edificantes y de pertenencia a una especie dueña de su destino, inmersos en agrupamientos sociales de inseguridad y violencia crecientes.

La vulnerabilidad puede entenderse como un estado de elevada exposición a riesgos e incertidumbres, combinado con una capacidad disminuida para protegerse o defenderse de ellos y hacer frente a sus consecuencias negativas; o como la reducción de las probabilidades de inserción sociolaboral, si nunca se la tuvo; o de reinserción en caso de haberla perdido: este hecho se visualiza en la ralentización con que ciertos grupos sociales se recuperan de una crisis, si es que alguna vez se recuperan.

La exclusión es uno de los aspectos más preocupantes del actual estado del mundo, entendiéndose por exclusión el quedarse “afuera” del circuito social, sin ser un integrante pleno de la ciudadanía, y sin poder compartir un espacio público común. Estar excluido, abarca así, la pobreza económica, las credenciales educativas de bajo nivel.

La sociedad se configura en tres círculos concéntricos. En el central, de dimensiones muy reducidas y fuertemente restringido en su ingreso, habitan “las elites” vinculadas al poder político y económico, que marcan las “normas” legitimadoras de la sociedad. En el segundo –más amplio y más abierto en sus entradas y salidas– están los ciudadanos “normalizados” (según las reglas de legitimación marcadas por el primer círculo), insertados, que trabajan y/o estudian, con difíciles ascensos sociales que excepcionalmente implican un ingreso al primer círculo y con fácil salida al tercer círculo en cuanto la vulnerabilidad socioeconómica se agudiza. Por último, en el tercer círculo, residen los marginados, en el sentido más abarcador del término, o sea todos los “no normalizados”, los que no cumplen “el tipo ideal”, excluidos del sistema legitimado; excepcionalmente, pueden abandonarlo.

La sociedad, al excluir, demoniza en “los ajenos” los aspectos negativos del hombre: todo lo malo está allí, en un proceso de identificación y transferencia. La segmentación en “buenos y malos” incluye la constitución de una sociedad fragmentada en regiones con “muros del buen vivir” y “zonas rojas”, con fuertes sentimientos de temor y de violencia. La vida perdió el valor solidario y lo que importa es el individualismo y la propia protección.

La inequidad existente en la región se muestra crudamente en los sectores juveniles pobres o indigentes, desempleados, inactivos. La discriminación aumenta si a la variable etaria se agregan el bajo nivel socioeconómico y de instrucción, el género, la residencia rural o en zonas alejadas, la opción sexual, la pertenencia a etnias no legitimadas (no siempre minoritarias, como sucede con los negros en Brasil).

Las barreras a la inclusión se potencian ante la ausencia del enriquecimiento integral y de socialización que brinda un empleo –especialmente si es de buena calidad–, del que también están excluidos.

La deuda externa se ha transformado en deuda social.

Emancipación juvenil: la formación y el empleo en los jóvenes de América Latina

Diferenciando a los jóvenes de América Latina según sexo, edad, zona de residencia y nivel socioeconómico, podemos identificarlos en alguna de las cuatro categorías:

- **Adolescentes:** jóvenes que estudian y no trabajan, con dependencia económica, viviendo con sus padres.
- **Adultos:** Desertores del sistema de enseñanza formal integran la población económica activa (PEA).
- **En transición:** trabajan y estudian, en tránsito hacia la vida adulta.
- **Desterrados:** no estudian ni trabajan, pierden la identidad ante sus pares y no logran entrar al circuito social del mundo adulto.

Resulta lógico plantear que los jóvenes deberían estar reflejados en la primera categoría y que la cuarta no debería estar integrada por ningún joven. Pero la realidad de los jóvenes latinoamericanos está lejos de este modelo deseable. Veamos estas categorías en la difícil situación de la juventud en el continente:

- **Adolescentes:** gran parte de los jóvenes urbanos de 15 a 19 años, principalmente los no pobres. Esta categoría es prácticamente inexistente a nivel rural.
- **Adultos:** Los hombres jóvenes pobres del medio rural del 60% al 90% según los países. Las mujeres del mismo lugar de residencia registran entre un tercio y un quinto en este grupo. Obviamente estas cifras se incrementan con la edad (son más altas entre los 20 y 25 años y más bajas de 14 a 19 años).
- **En transición:** Tiene una gran variabilidad según los países: en Chile, Colombia y México representa entre el 3% y el 6% de los jóvenes; mientras tanto en Brasil, Bolivia y Costa Rica varía entre 10% y 32%.
- **Desterrados:** Aquí encontramos dos grupos realmente alarmantes: 1) son las mujeres rurales adolescentes, girando su vida en tareas al hogar (del 10% al 30% en las no pobres y entre 40% y 80% entre los pobres); 2) los varones jóvenes urbanos pobres (del 5% al 15% entre los pobres y del 3% al 8% en los no pobres).

1.3. Juventudes

El término juventud se refiere al período del ciclo de vida en que los individuos transitan de la niñez a la condición adulta. La extensión de esta etapa varía según las sociedades, las culturas, las etnias, las clases sociales y el género. Debido a tal heterogeneidad se llega a la convención que para reconocer a la población juvenil, el criterio más simple es la edad, variable incluida en las principales mediciones estadísticas y sin problemas de confiabilidad.

La juventud es una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que una sociedad tiene de sí misma.

Durante los procesos de modernización productiva, “ser joven” se integraba al devenir del país. La región se sentía pujante, joven y optimista respecto a su futuro, con gran confianza en el sector juvenil. La crisis de la deuda, con los cambios estructurales posteriores, modifica la imagen que la sociedad tiene de los jóvenes: la sociedad se ha vuelto “dualista” y la división entre los jóvenes está dada por los que participan de la carrera y los que han tenido que renunciar.

La aceptación de la heterogeneidad y diversidad de la categoría “juventud” es igualmente joven. Durante mucho tiempo, la juventud se visualizó como una categoría universal y neutra. La aceptación de que hay muchas modalidades de “ser joven”, es reciente.

La noción de “juventudes” se acompasa a los procesos inocultables de segmentación, discriminación y exclusión. Ya no se corresponde únicamente con la etapa de transición de la niñez a la adultez, sino que se correlaciona más bien al grupo de pertenencia; de ahí, las distintas categorías de “jóvenes”.

El excedente económico, la plusvalía, se yergue como límite diferenciador. Los sectores poseedores de excedente, cualquiera sea la edad de sus integrantes, lo usufructúan en consumo y en inversiones aseguradoras de la reproducción de la riqueza.

Si se es joven de un estrato social privilegiado, el excedente se utiliza en la moratoria acumuladora de competencias multivariadas y de excelencia, dilatando la inserción laboral hasta lograr el trabajo de calidad deseado. Estos beneficios que disfrutaban determinados –y escasos– jóvenes, se potencian por los procesos de identificación y de codificación entre sus grupos de pares, junto a las vastísimas redes sociales de que disponen.

En el otro extremo, están los jóvenes pobres, indigentes, en contingentes cada vez más numerosos. En una imagen especular, en lugar de estar ungidos por factores “favorecedores”, solo poseen “carencias o ausencias”, consolidando la reproducción transgeneracional de la pobreza, fenómeno que también se observa en los países desarrollados.

Juventudes en América Latina

Naciones Unidas recomienda como definición práctica del grupo “juventud” a la población entre 15 y 24 años de edad. El límite inferior de 15 años obviamente no traduce la realidad de muchos de los países de la región, donde la entrada al empleo se produce mucho antes. Sin embargo, el Convenio sobre edad mínima de la OIT de 1973 establece los 15 años como límite mínimo de admisión al empleo, por debajo del cual se considera trabajo infantil. Se pueden discriminar dos subgrupos: los entrantes al mercado laboral: 15 a 19 años, y los “adultos jóvenes”, de 20 a 24 años. Esta distinción no es algo menor, puesto que, como se observará más adelante, muestran comportamientos disímiles, obviamente a causa de la diferente etapa del ciclo vital en la que se encuentran ambos subgrupos.

Los estudios y las investigaciones sobre la problemática juvenil se nuclean en torno a la transición entre niñez y adultez, como la etapa de tránsito entre la educación y el trabajo. Esta transición se presenta con destinos diferentes, según el capital cultural de competencias, de redes personales y según el desarrollo socioeconómico y educativo del país propio. La trayectoria diferenciada está fuertemente asociada a la familia de origen, que marca el nivel socioeconómico y las primeras pautas culturales, la calidad de la educación y de la formación recibida; las características biopsicosociales individuales; las redes disponibles y la tipología del trabajo o de los sucesivos trabajos a los que accede. La comprobación irrefutable de trayectorias diferenciadas y la segmentación en el grupo juvenil reafirman el acierto de hablar de “juventudes”.

El concepto de juventud es marcadamente heterogéneo y depende de las diferentes realidades nacionales. Dentro de la misma categoría de análisis, engloba al joven de 16 años que es jefe de hogar en un barrio marginal de Bogotá o Río de Janeiro y trabaja desde los 10 años, a una joven indígena de Chichicastenango (Guatemala) quien con 19 años es madre de cuatro hijos y trabaja en un mercado como artesana y a un joven de 20 años de Buenos Aires, Montevideo o Ciudad de México que nunca trabajó y asiste a una Universidad. La heterogeneidad del concepto es importante para encarar el desafío. Es indispensable profundizar en el estudio de dichas características si se desea contar con cifras significativas para explicar el disímil desempeño que tiene este grupo en la educación, la formación, la capacitación y la empleabilidad.

La marginación crece y la sociedad se atemoriza, por su visibilidad. En los procesos de identificación (corporales, gestuales, comportamentales) con sus familias y sus pares aparecen las marcas del estigma: la estigmatización de “mi” persona obra en el nivel de la degradación corporal, siendo fundamental para la presencia social y el prestigio individual. Los jóvenes excluidos muchas veces sufren también una marginación ecológica, viviendo en zonas alejadas del centro de la ciudad que tiene servicios caros.

Estas desigualdades terminan golpeando a todos, al empobrecer la sociedad, ya que la segmentación y el aislamiento impiden el intercambio enriquecedor y limitan la calidad de vida de la totalidad de los ciudadanos.

1.3.1. Juventudes y el mercado laboral

Si los jóvenes latinoamericanos acceden a un trabajo, este es con relación al trabajo de un adulto, de mayor precariedad, de menor calificación y de menos salario. Dado que conseguir trabajo es tan difícil y el que se consigue es de tan baja calidad, se crea “una cultura del trabajo inestable o ausente”, resultando jóvenes inactivos. A esa parálisis contribuiría, además, la sensación vertiginosa y de cambio e incertidumbre de la sociedad posmoderna. La discriminación etaria en el mercado laboral, se comprueba también en las tasas de desempleo que duplican fácilmente a las de los adultos, tal como se observa en la Tabla 1, referida a nueve países de la región con datos correspondientes a 2003. La tabla incluye, además, las tasas de desempleo adulto y la evolución de los guarismos desde 1991.

El desempleo juvenil en algunos países, hasta quintuplica el desempleo de los mayores de 45 años. Los jóvenes representan alrededor del 50% del total de desempleados en casi todos los países de la región. Esto no pasa porque los jóvenes constituyan un porcentaje importante de la PEA (los jóvenes representan entre un quinto y un tercio de la fuerza laboral en nuestros países). Esto se mantiene en épocas de crecimiento económico y también en los momentos de crisis cuando la demanda agregada de empleo se contrae.

Si se cruzan educación y condición laboral se obtienen tres grandes grupos de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad:

1. Adolescentes y jóvenes activos que se encuentran impedidos de continuar estudiando. Ingreso temprano al mercado laboral del que no salen más por la necesidad de aportar económicamente al hogar de origen; posible círculo de reproducción de la pobreza pues al cortar su formación no pueden aspirar a empleos de calidad en el futuro.

Tabla 1.a
América Latina:
Evolución de tasas de desempleo general y juvenil 1991 y 1996 a/

País	1991		1996	
	Desempleo	Relación juvenil/ general	Desempleo	Relación juvenil/ general
Argentina/b	5,9		17,3	
15-19	16,3	2,8	44,3	2,5
15-24	12,3	2,1	33,1	1,8
Brasil/c	4.8 /m		5,4	
15-17	11.6 /m	2.4	13,0	2.4
18-24	9.1 /m	1.9	10,5	1.9
Chile/d	7.1		5.4	
15-19	13.7	1.9	15.0	2.8
20-24	12.4	1.7	12.2	2.3
Colombia/e	10.5		11.2	
15-19	23.8	3.4	31.8	2.8
20-29	18.4	1.8	22.0	2.0
Costa Rica/f	5.4		6.2	
12-24	14.1	2.6	11.4	1.8
			13.1	2.1
México/g	2.8 /n		5.5	
12-19	5.0 /n	1.8	11.5	2.1
20-24	sin datos	sin datos	8.8	1.6
Perú/k	8.3		7.9	
14-24	11.2	1.3	14.9	1.9
Uruguay/i	9.2		12.3	
14-24	25.0	2.7	28.0	2.3
Venezuela/f	11.0		11.8	
15-24	15.8	1.4	25.4	2.2

Fuente: Elaboración propia a partir de OIT: *Panorama laboral 2003*.

/a Para el período 1990-2002, los datos son promedios anuales.

/b Gran Buenos Aires.

/c Seis regiones metropolitanas. Nueva serie a partir del 2001.

/d Total Nacional.

/e Siete áreas metropolitanas, septiembre de cada año. A partir de 2001, trece áreas metropolitanas.

/f Nacional urbano.

/g 41 áreas urbanas.

/h Región Metropolitana.

/i Montevideo.

/j Primer semestre.

/k Promedio de los tres primeros trimestres.

/l Corresponde al mes de julio.

Tabla 1.b
América Latina:
Evolución de tasas de desempleo general y juvenil 2001 y 2003 a/

País	2001		2003	
	Desempleo	Relación juvenil/ general	Desempleo	Relación juvenil/ general
Argentina/b	17.4		15.6 (j)	
15-19	41.1	2.4	51,2	3,3
15-24	sin datos	sin datos	sin datos	sin datos
Brasil/c	11.3		12,4 (k)	
15-17	29.8	2.6	37,9	3.1
18-24	19.6	1.7	23,5	1.9
Chile/d	9.1		8.9	
15-19	29.0	3.2	29.6	3.3
20-24	18.9	2.1	20.0	2.2
Colombia/e	16.9		16,3 (k)	
15-19	35.6	2.1	30.7	1.9
20-29	33.1	2.0	33.2	2.0
Costa Rica/f	6.1		6.7	
12-24	14.1	2.3	14.5	2.2
México/g	2.4		3.2	
12-19	5.6	2.3	8.2	2.6
20-24	4.8	2.0	6.4	2.0
Perú/k	9.2		9.4(k)	
14-24	14.2	1.5	14.4	1.5
Uruguay/i	15.3		17.4(k)	
14-24	36.2	2.4	40.1	2.3
Venezuela/f	13.5		18.9(k)	
15-24	23.2	1.7	31.3	1.7

Fuente: Elaboración propia a partir de OIT, *Panorama laboral 2003*.

- Jóvenes que no estudian ni trabajan: representan entre los varones jóvenes no independientes entre el 12% y el 40% en los hogares pobres y entre el 2% y el 10% en los hogares más privilegiados.
- Jóvenes desertores del sistema de enseñanza formal con menos de diez años de educación; representan entre el 20% y el 54% del total. Particularmente en el quintil más pobre entre el 38% y el 82%.

Estos grupos desafían el diseño de políticas de capacitación laboral, más aún teniendo en cuenta que las condiciones del mercado laboral latinoamericano no son alentadoras: estudios de la OIT demuestran que seis de cada diez nuevos empleos surgen en el sector informal del mercado laboral.

El sector de los jóvenes excluidos se integra por los jóvenes desempleados de baja escolaridad, los jóvenes inactivos (que no trabajan ni estudian), las mujeres pobres (fundamentalmente adolescentes), los habitantes pobres del campo y los integrantes de minorías étnicas. La carencia de redes sociales –cuando el 50% de los reclutamientos para el trabajo en los adolescentes jóvenes se realiza gracias a redes familiares o grupales–, así como la discriminación de acceso a la educación y formación de buena calidad, se ven reforzadas por la discriminación ecológica: viven en zonas alejadas, mal comunicadas, con servicios escasos y caros, que potencian el aislamiento.

1.3.2. Las mujeres jóvenes y el mercado laboral

Las radicales transformaciones en el mundo del empleo y en la producción del conocimiento generan un cambio sustantivo en la naturaleza, estructura, organización, cultura y en la división sexual del trabajo (a partir de la irreversibilidad de la participación femenina).

Las mujeres:

- Ya no son más una fuerza de trabajo secundaria, su voluntad de formación no ofrece dudas; se han incrementado notoriamente sus niveles educativos y se ha constatado que asisten más que los hombres a actividades de calificación, actualización y reconversión ocupacional.
- Han consolidado el modelo de “doble presencia”, lo que implica enfrentar la difícil compaginación entre ciclo laboral y vida familiar. El empleo se transforma en un componente determinante del proyecto de vida, de la autoafirmación y de la valorización social. Su derecho al trabajo es uno de los aspectos sustantivos de sus derechos humanos y la cuestión pasa, entonces, porque el trabajo desempeñado les permita no sólo alcanzar su sustento sino que habilite su desarrollo personal y su autonomía.

Sin embargo, las desigualdades y discriminaciones continúan, demostrando que, en verdad, varones y mujeres no compiten en el mismo mercado sino que tienen exigencias diferentes, tanto en la demanda, como en la oferta de mano de obra. A este respecto se mencionan algunos pocos y diversos recordatorios:

- Mayor tasa de desempleo, mayor informalidad, las ocupaciones “femeninas” se concentran en los estratos inferiores del mercado de trabajo en términos de remuneración, calificación, condiciones ocupacionales, estabilidad, reconocimiento social y perspectivas de desarrollo.
- Menor salario para trabajo de igual valor, diferencia que se agudiza en los trabajos más calificados. Exigencia de escolaridad significativamente superior a la de los varones para acceder a las mismas oportunidades de empleo.

Abundando en la temática de género, con su doble segmentación horizontal y vertical, la educación formal, promedialmente mayor en las mujeres, no se asocia a una mejor inserción laboral. En otra vuelta de tuerca, se comprueba que a menor nivel educativo familiar, menor es la visión equitativa hacia la mujer, reforzando su vulnerabilidad dentro del propio hogar, con su destacado papel estructurador y estructurante.

La asignación social diferenciada de roles y responsabilidades se basa en estereotipos sociales, presentes desde el inicio de la socialización e internalizados como desigual valoración de las competencias femeninas y masculinas, siendo las funciones del género construcciones sociales (tal como sucede con la dimensión “joven”). Los estereotipos, con su enfoque bipolar y jerárquico de las relaciones, se constituyen en obstaculizadores y condicionantes de las formas de actuar, los hábitos y los desempeños de varones y mujeres.

1.4. Competencias: educación, formación, capacitación

La educación tradicional de la región muestra un campo segmentado con un acceso diferencial según estrato social. La escolarización se generalizó, pero con discriminación negativa hacia los sectores desfavorecidos: ingreso tardío a primaria (20%); altas tasas de repetición (40% en el primer año); atraso escolar (50% en algún momento del ciclo); ausentismo en secundaria (ingreso del 50% de los habilitados).

La educación es uno de los factores determinantes en el nivel y calidad de la inserción laboral y social. Son notorios los avances de la región (la educación media y la superior se corresponden en espacios abiertos a grupos mucho más amplios) pero persiste la segmentación y los distintos niveles de calidad dentro de la oferta formativa de la enseñanza formal.

La segmentación actual se manifiesta principalmente en el acceso a la educación de calidad. Las grandes masas de alumnos latinoamericanos asisten a escuelas de muy baja calidad. En cambio la calidad de la educación impartida en las escuelas elitistas se puede comparar a la de los países desarrollados.

1.4.1. Competencias o competencia “a secas”

Los cambios orientados a exigir mayores esfuerzos individuales para lograr la inserción laboral, modifican las competencias personales, incluyendo: autoestima, identificación y resolución de problemas, responsabilidad ante el trabajo, alto nivel de abstracción y de anticipación, eficiencia, aprendizaje permanente, proyectos a largo plazo, disposición al cambio, trabajo en equipo, creativi-

dad interactiva para moverse en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y eventualmente, uso fluido del inglés. Su adquisición estaría favorecida por las llamadas competencias “básicas”: comprensión de la lectoescritura, aplicación de las matemáticas a problemas concretos, formulación de modelos lógico analíticos.

La sola enunciación de las competencias resulta removedora por el reto que le imponen a las políticas y a las instituciones educativo/formativas.

La situación se complejiza más por la incorporación de nuevas competencias: el manejo fluido de las TIC y del idioma inglés, manejo requerido para el empleo de calidad, consolida la inequidad por su acceso discriminado. El cambio y el perfeccionamiento constantes de las TIC sumergen a los jóvenes en un mundo de autoexigencia y competitividad con una puesta al día permanente y recambio constante de los recursos tecnológicos, en el paradigma de la “educación de por vida”.

1.4.2. Programas de formación dirigidos a jóvenes

El objetivo de los programas de formación para jóvenes implementados en la región, se centró en la inserción laboral, a pesar de que la noción más actualizada de formación incluye un aporte “educativo” en conocimientos y valores que trascienden la aplicabilidad al trabajo.

Tracemos ahora algunas de las características principales del modelo de programa “Joven”. En primer lugar, y en su dimensión más filosófica, las políticas de empleo y capacitación dirigidas a los jóvenes comparten la idea central del nuevo modelo económico y de sus bases doctrinarias: debe prepararse a las personas para su inserción en el mercado de trabajo antes que protegerlas de las fluctuaciones del mismo.

En segundo término, se trata de instrumentos de política diseñados específicamente para la población juvenil o sectores de ésta, lo que en la jerga especializada se conoce como políticas sociales “focalizadas”. En tercer lugar, y en sus versiones más innovadoras, buscan una combinación de esfuerzos y recursos públicos y privados que permitan trabajar, tanto sobre la oferta laboral, como sobre la demanda de empleo. Cuarto, las nuevas políticas y sus diversos programas representan un cambio en el rol del Estado. Sintéticamente, este rol puede caracterizarse como un papel subsidiario, por lo cual el Estado abandona la ejecución directa de las acciones, delegándola en oferentes privados y eventualmente públicos, sometidos a competencia a través de licitaciones. El Estado asume el diseño y financiamiento de los programas, definiendo la población objetivo y mecanismos de evaluación y control. Quinto, también resulta delegada la

cuestión acerca de la pertinencia de las diversas acciones, que resulta generalmente orientada por las denominadas “señales de mercado”.

El objetivo de empleo resultó exitoso en los países con expansión económica, con tasas bajas de desempleo. Como valor aditivo, estos programas aportaron a los jóvenes algunas actividades de socialización y de ciudadanía, no medibles por el salario o el empleo de corto plazo. Forman parte de las denominadas “competencias clave o blandas”, con éxito a largo plazo en el mejoramiento de la vida y de la ciudadanía, en un mundo en que se integran vida y trabajo, comprensión y desempeño. ¿Podremos desarrollar mecanismos licitatorios o institucionalizados que acepten la idea de formar, por sobre la de entrenar?

El escollo principal detectado en los programas, fue ajustarlos a la demanda, cayendo en la “crónica enfermedad de la sobreoferta”. Como la demanda del mercado es muy escasa en épocas de recesión, y absorbe sólo a los más calificados, la formación juvenil se tensiona entre la demanda del mercado y la demanda social de los jóvenes que buscan que el programa les provea de una ocupación.

El contexto socioeconómico definiría la trayectoria: si la crisis es larga, brindar capacitación para que los jóvenes no estén inactivos no es una buena solución porque la capacitación es más cara que la educación académica, no ofrece inserción laboral y se desprestigia. En recesión, es más sensato persistir en la buena calidad y la buena focalización de los programas orientados por la demanda, en tanto la mayoría de los jóvenes continúa en la educación formal.

Otra de las lecciones aprendidas, a partir de la diversidad implementada, es que los programas “Joven” tienen buena focalización pero calidad insuficiente, mientras los programas de las IFP (o S-I) son fuertes en calidad y débiles en focalización. El intercambio de experiencias sería de enriquecimiento mutuo.

En dicho marco la OIT ha planteado algunas condiciones generales y ciertos programas específicos: ha formulado la imprescindible necesidad de promover un crecimiento intensivo en empleo, mientras que en lo que a respuestas específicas se refiere, se han destacado cinco en particular: programas para mejorar la asistencia y los logros escolares de los jóvenes (retirando del mercado de trabajo a los que requieran mejorar su preparación), sistemas de formación profesional más eficientes y eficaces (que funcionen con el criterio de “el pagador elige”), programas especiales de capacitación laboral para jóvenes de escasos recursos (ampliando y fortaleciendo las respuestas que se han ido brindando al respecto), servicios eficaces y modernos de empleo (que acerquen la oferta y la demanda al respecto), y apoyo a iniciativas locales de empleo (potenciando el mejor conocimiento de los problemas particulares y las mayores facilidades para concertar acciones a ese nivel).

De lo que se trata, en definitiva, es de distribuir más equitativamente los puestos de trabajo disponibles, entre jóvenes y adultos, del mismo modo en que

se viene avanzando en la búsqueda de mayor equidad entre varones y mujeres. Importa, eso sí, asegurar el ingreso de toda la población, pero no dependiendo del pleno empleo (que ya no es posible) sino de la empleabilidad.

2. Alternativas implementadas

La perplejidad y la “parálisis” iniciales ante la rapidez y la magnitud de las transformaciones estructurales del mundo, implicando las áreas más íntimas de la vida individual y colectiva, están dando paso a la constitución de espacios de reflexión y búsqueda proactivos. Estos espacios se abordan desde dos encares: uno económico productivo y otro ético ante la inaceptabilidad del paradigma dominante, investigando caminos alternativos para el logro de un desarrollo sustentable a escala humana.

En el marco de políticas orientadas al combate a la pobreza, se ha desarrollado un conjunto de programas que apuntan a favorecer la inserción laboral de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos. En general, estos son identificados como un sector de la población –y de los jóvenes– aquejado por un conjunto de factores negativos que atentan contra sus posibilidades en el campo laboral, reforzando la reproducción de su condición social: desertión temprana del sistema educativo formal, desatención de los sistemas de educación técnica y formación profesional hacia los mismos, baja calidad de la enseñanza a nivel de los establecimientos a que acceden, inadecuación de la educación proporcionada por el sistema formal a las demandas del mercado laboral.

América Latina posee una larga tradición de formación y capacitación profesionales (F y CP) con experiencias heterogéneas, y en las que el papel de lo público y lo privado con sus variadas articulaciones y gestiones fue y es cambiante según el momento histórico y las circunstancias de cada país de la región.

La población objetivo de la F y CP ha cubierto y cubre un amplio abanico social: sectores desposeídos unas veces; otras: grupos ya integrados al mercado laboral formal; a informales; a microempresas, entre otros.

Las intervenciones de políticas sociales son concebidas o tienen, la función de actuar organizadamente para resolver problemáticas visualizadas como la acción organizada frente a problemáticas no resueltas, a través del funcionamiento institucional económico y político constituido por un sistema económico de mercado y un sistema político democrático en la mayoría de los países de la Región. En la revalorización de las políticas sociales, se propone como solución equitativa una “discriminación positiva”, entendiendo como tal una intervención direccionada a atender inequidades o segmentaciones o fenómenos, y en la búsqueda de compensar coyunturalmente las situaciones de diferencia. Dicha dis-

criminación positiva se asienta en la educación, la formación y la capacitación, con cambios en las estrategias pedagógicas que favorezcan la articulación con la instancia local, y en el respeto de las heterogeneidades ecológicas, interculturales y de género.

En este sentido, se plantea la compensación educativa en Iberoamérica. Esta compensación se basa en cambios curriculares: menos escolarizados, con modernización de los programas de enseñanza/aprendizaje, con mayor peso de los componentes técnicos y profesionales en la educación formal; con propuestas de empleos temporales en microempresas tecnológicas con fines educativos y productivos para todos los jóvenes (incluso los de extracción social alta) centradas en la propia empresa, con pasantías como primera experiencia laboral.

La población objetivo para la así entendida compensación educativa fue focalizada en Iberoamérica en tres grupos: i) jóvenes desempleados con baja escolarización; ii) jóvenes que no trabajan ni estudian; y iii) mujeres jóvenes de sectores pobres.

Diversidad de modelos en programas de formación profesional

En la discriminación positiva para la formación profesional se implementaron diferentes modelos de programas en América Latina:

- A) El SENAI de Brasil fue creado en los años cuarenta como Institución de Formación Profesional (IFP), extendiéndose el modelo a casi todos los países del Continente (por las siglas se conocen como sistema “S” e “I”). Son instituciones independientes que generalmente están ligadas al Estado por los Ministerios de trabajo. Se encuentran en proceso de transformación para mejorar su capacitación y no la brindan exclusivamente antes del empleo sino que incorporan a los ya empleados.
- B) Escuelas Industriales o Escuelas Medias Técnicas (EMT): en todos los países de América Latina estas instituciones ofrecen una capacitación técnica y académica.
- C) Capacitación en empresas: para sus empleados, especialmente cuando la empresa necesita competencias de sus trabajadores no obtenibles en el mercado.
- D) Como vemos, las experiencias llevadas a cabo en este marco en América Latina cubren una amplia gama en las dimensiones institucionales, espaciales, temporales, de articulación, entre otras, pero el programa emblemático que con variaciones fue el programa madre, es el programa Chile Joven. *Se constituyó en el modelo convencional de un tipo de intervención destinada a jóvenes, se analiza especialmente en este documento porque es el más amplio y el más evaluado como modelo de intervención.*

2.1 Programas para jóvenes tipo programas Joven

Estos programas se dirigen a jóvenes en situación de desempleo estructural y de alto riesgo social, configurando una focalización claramente definida y elaborada.

El modelo (relativamente reciente para algunos países) es valorado con alta expectativa dada la percepción en la sociedad de la trascendencia de la problemática juvenil.

Su diseño no ha sido idéntico en todos los países e incluso ha sido objeto de revisión en las adaptaciones particulares.

Presentaremos de modo esquemático los diferentes componentes, aunque su necesaria interrelación apunta al resultado final: i) articulaciones; ii) focalización; iii) diseño, implementación capacitación; iv) oferentes; v) financiamiento; y vi) evaluación.

i) Articulaciones entre el Estado, el sector empresarial y la sociedad civil

Desde el inicio, tanto en Chile como en cada país donde el modelo ha sido implantado, este ha provocado agudas reacciones y controversias entre los diversos agentes involucrados, no sólo en el ámbito de las instituciones del “establecimiento” tradicional de la capacitación laboral sino también en el de nuevos actores institucionales tales como las Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Pero, a pesar de muchas posiciones escépticas –algunas incluso muy críticas– la actitud general ante el modelo es de gran expectativa ante sus rasgos innovadores y su sofisticado diseño operativo e institucional.

El Estado central asume la responsabilidad de diseño, supervisión y control técnico de los programas. La ejecución descentralizada se realiza por medio de instituciones pertenecientes al Estado y a la sociedad civil, las que deben recibir servicios de apoyo al fortalecimiento institucional por parte del ente administrador, para desarrollar su capacidad operativa, técnica y administrativa.

La sociedad civil organizada y las instancias estatales del nivel territorial desempeñan funciones de validación general de la marcha de los programas y de identificación/acreditación de la población objetivo que accede al mismo. El sector empresarial aporta espacios de práctica laboral, y al hacerlo suministra señales de pertinencia a la capacitación ofrecida. Con este arreglo institucional se busca también asegurar el cumplimiento de criterios de transparencia y equidad en el uso y aplicación de recursos públicos.

El logro de este criterio de articulación exige que el modelo, aún en las mejores condiciones de contexto socioinstitucional, incorpore una fuerte estrategia de promoción/difusión, dirigida a sensibilizar a los actores sobre la importancia de

su participación y sobre las responsabilidades que a cada uno de ellos competen en la aplicación de los procesos sociopedagógicos involucrados.

El fortalecimiento de todas las instancias institucionales vinculadas a esta temática gira en torno al concepto de inserción plena, modernización social, participación activa en la transformación productiva. La institucionalidad se asienta en la centralización normativa y la descentralización ejecutiva.

Se ha remarcado el rol preponderante del Estado en la educación, en la formación, en la ciudadanía y en la inclusión social, y como movilizador ascendente social; en suma, como canalizador de las demandas populares.

Uruguay: Programa Projovent

En Uruguay, en 1996, se resuelve poner en funcionamiento el Programa de Capacitación e Inserción Laboral para Jóvenes, Projovent, en el marco de un acuerdo interinstitucional de los Ministerios de Educación y Cultura (representado por el Instituto Nacional de la Juventud), y de Trabajo y Seguridad Social (representado por la Dirección Nacional de Empleo). Se financia con recursos aportados por trabajadores y empresarios del sector privado al Fondo de Reversión Laboral (FRL) que administra la JUNA (Junta Nacional de Empleo), un organismo de integración tripartita (con representación de trabajadores, empleadores y gobierno) que funciona en la órbita del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. La gestión está a cargo de una Unidad Coordinadora del Programa (UCP) con sede en el Instituto Nacional de la Juventud.

Projovent es uno de varios programas descentralizados de la Dirección Nacional de Empleo (DINA) para promover el empleo, con fondos administrados por la JUNA. Los principales objetivos de Projovent son apoyar a los jóvenes de los sectores de menores ingresos para que puedan mejorar sus posibilidades y oportunidades de inserción laboral mediante procesos de capacitación laboral, efectivamente articulados con las demandas de recursos humanos detectadas en el mercado de trabajo.

Los objetivos específicos del Programa son:

- Fortalecer la articulación entre la capacitación laboral para jóvenes y las exigencias del mercado de trabajo.
- Apoyar el fortalecimiento de la capacidad de gestión y vinculación con el mundo productivo de las entidades de capacitación que trabajan con la población objetivo.
- Cooperar con las empresas en sus procesos de incorporación de jóvenes semicalificados y ofrecerles una primera experiencia laboral.

ii) Focalización

La focalización se cumple a partir de censos o encuestas de hogares que identifican las zonas de mayor riesgo social donde habitan los grupos más carenciados.

El diseño de las acciones y en particular de los aspectos críticos del modelo operativo, tales como ubicación geográfica de los servicios, duración del paquete de capacitación y práctica laboral, nivel de calificación obtenido, condiciones de la práctica laboral, monto del subsidio, becas, etc., deben hacerse de manera que los programas sean atractivos sólo para la población objetivo y no para grupos sociales “fronterizos”.

iii) Diseño, implementación

El objetivo del diseño es reforzar las competencias presentes en los jóvenes e introducir el conocimiento de competencias ausentes, imprescindibles para la vida laboral. Se diseña desde la demanda, buscando los nichos ocupacionales.

La población objetivo es heterogénea y por tanto, la imaginación en las propuestas capacitadoras debe apostar a la diversificación.

La marginación tipificada según causas: i) estructurales, ii) socioculturales o sociodemográficas o etnoculturales, iii) coyunturales, obliga a diferente atención en su capacitación para la reinserción y salida de la exclusión.

En los jóvenes pobres y excluidos, la capacitación habilita un reordenamiento social y cotidiano. Por lo anterior, la capacitación debe tender a la integralidad (capacitación técnica, acompañamiento en la inserción social, red laboral, vinculación a la educación formal). Se debe intentar la capacitación para las inserciones laboral y social, tema en debate.

iv) Oferentes – descentralización de la ejecución

Según su origen se les reconoce como: instituciones de educación formal –de capacitación laboral (IFP), de educación técnica media (ETM)–, tecnológicas o técnico vocacionales; empresas privadas de educación no formal; ONG y otras instancias locales que capacitan para la microempresa a los sectores desfavorecidos; prácticas de aprendizaje informal en las empresas; instituciones religiosas. De acuerdo a su financiamiento se agrupan en públicas, privadas o mixtas.

Perú: Programa ProJoven

En **Perú** se creó el **Programa de Capacitación Laboral Juvenil ProJoven**. La ejecución del programa, para cuya gestión se creó una Unidad Coordinadora del Programa (UCP), es responsabilidad del Ministerio de Trabajo y Promoción Social, a través del Viceministerio de Promoción Social.

El Programa ProJoven proporciona capacitación y experiencia laboral a jóvenes de escasos recursos en ocupaciones específicas demandadas por el sector productivo, al nivel de semicalificación. De este modo, se apunta a enfrentar el problema que se deriva de la baja inserción de los jóvenes pobres en el mercado de trabajo. En su diseño, se ha previsto alcanzar a 150.000 beneficiarios a lo largo de un período de cinco años.

El programa está orientado a jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos, con bajo nivel de instrucción, con escasa o nula experiencia laboral y que se encuentren desempleados o subempleados. De forma particular, ProJoven busca concentrarse en la población joven urbana en situación de marginación, la que padece las mayores dificultades para insertarse laboralmente.

Para brindar a los jóvenes beneficiarios la capacitación y experiencia laboral en ocupaciones específicas, ProJoven, selecciona a Entidades de Capacitación (ECAP) públicas y privadas, a través de un proceso de precalificación que evalúa, entre otros aspectos: la experiencia de capacitación previa de la ECAP, su capacidad administrativa, de gestión y el nivel de los recursos humanos. Aquéllas que cumplen con los requisitos previamente establecidos forman parte del Registro de Entidades de Capacitación (RECAP), que las habilita para presentar propuestas de cursos en las licitaciones que el Programa convoca.

El Programa busca orientarse por la demanda del sector productivo peruano y opera convocando a las Entidades de Capacitación, precalificadas e inscritas en el RECAP, a participar en concursos públicos para que organicen e implementen cursos de capacitación, especialmente diseñados de acuerdo a los requerimientos del sector empresarial y en función de las características de los jóvenes beneficiarios.

Mediante procesos de licitación pública, ProJoven selecciona y contrata los cursos de capacitación para ocupaciones específicas de nivel de semicalificación cuya demanda esté comprobada en el mercado. Esto último se hace mediante “cartas de intención” que suscriben las empresas que ofrecen prácticas laborales, las que deben ser presentadas por las entida-

des de capacitación acompañando la oferta presentada. La selección de cursos se establece en función de criterios de calidad técnica y precio. A través de estos procesos, que se convocan periódicamente, se estimula la competencia entre las diversas entidades de capacitación, propendiendo así al logro de altos estándares de calidad y precios competitivos.

Los cursos de capacitación tienen como objetivo lograr que los jóvenes participantes adquieran habilidades y competencias básicas para desempeñarse en una ocupación específica al nivel de calificación inicial o semicalificación. Estos cursos comprenden dos fases: una denominada de formación técnica, a desarrollarse en las ECAP y otra de práctica laboral a realizarse en la empresa.

En la fase de formación técnica, mediante una metodología esencialmente práctica, los jóvenes adquieren las habilidades y destrezas vinculadas a los aspectos técnicos del oficio. Basada en un enfoque de competencias, se promueve el desarrollo de actividades que conducen al reforzamiento de los hábitos, valores y actitudes indispensables para el trabajo. Esta fase tiene una duración promedio de tres meses (de 120 a 300 horas) con una asistencia diaria o interdiaria.

La capacitación durante esta fase es totalmente gratuita. En el caso de mujeres con hijos, además del estipendio mensual para gastos de movilidad y alimentación y el seguro médico, se brinda un subsidio adicional por cada niño menor de cinco años, a fin de promover la participación en el Programa.

Luego de culminada esta fase, se continúa con el proceso de aprendizaje y formación mediante una práctica laboral en una empresa, como forma de que los jóvenes adquieran experiencia en el oficio para facilitar su posterior proceso de búsqueda de trabajo, y en particular, con la posibilidad de mostrarse competente en la propia empresa en que realiza la práctica, y ser contratado por aquella.

La fase de práctica laboral tiene una duración de tres meses como mínimo y se desarrolla de acuerdo a las condiciones establecidas por la Ley de Fomento al Empleo (Decreto Legislativo 728). Esto implica la suscripción de un Convenio de Formación Laboral Juvenil, figura que permite a las empresas contratar jóvenes practicantes por un período máximo de 36 meses, asumiendo el pago de una subvención económica equivalente, como mínimo, a una remuneración mínima vital y un seguro contra accidentes y enfermedades.

v) **Financiamiento**

Este tipo de programas tiene su fuente de financiamiento en impuestos o tasas específicos; rentas generales de la nación o préstamos de organismos internacionales.

El Estado es el que administra el financiamiento: contrata a los ejecutores (casi siempre, con llamado por licitación pública) y les paga según el costo del curso. Se subsidia a los beneficiarios con becas que deben adecuarse para que resulten atractivas sólo para los jóvenes a quienes se dirige el programa.

La significación de los conceptos referenciales de “lo público” y “lo privado” sigue estando en posiciones encontradas, si bien se acepta mayoritariamente la concepción de “lo público” como “lo inclusivo”, abarcativo de todos los integrantes de la sociedad, fundado en la idea de “la equidad” y de la posibilidad de la participación social, integral, como etapa imprescindible para la democracia plena. Las instancias institucionales encargadas de la F y CP, del ámbito público o privado, muestran cada vez más la necesidad de articularse entre sí, para lograr la mayor eficiencia, agilizar la gestión, evitar las duplicaciones y mejorar la relación costo-beneficio.

Aparece un nuevo desafío ¿cómo debe ser la preparación individual para este nuevo modelo de trabajo? Y también ¿cómo se reinserían los excluidos?

vi) **Evaluación**

La región ha realizado algunos esfuerzos por atacar el problema del empleo juvenil y mejorar su inserción. Principalmente desde los Estados y desde varias organizaciones se han diseñado programas de empleo juvenil con mayor o menor éxito. Sin embargo, pocas son las evaluaciones científicas de sus impactos. En muchos casos, se pone en duda su existencia futura, a causa de debilidades institucionales o falta de recursos financieros que lo sustenten.

El conocimiento interactivo de los distintos modelos de formación y capacitación colaborarían a esclarecer los interrogantes. El desarrollo del programa presupone una fuerte presencia institucional, en un contexto socioeconómico favorable y con lineamientos consistentes orientados al desarrollo de recursos humanos y con políticas sociales claras contra la pobreza y la exclusión. Este punto obliga a clarificar los objetivos de intervención. Si el objetivo es el aumento de la eficiencia económica, toda actividad destinada a capacitar, incrementa la empleabilidad y el desarrollo. Pero aparecen dos inquietudes: ¿qué sucede en el largo plazo? y ¿cómo se focalizan los programas?

Chile: Política nacional interinstitucional con perspectiva de género y focalización

El Programa de Capacitación Laboral para Mujeres Jefas de Hogar de Chile (PMJH) es coordinado por el SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer), ejecutado por los Municipios y cuenta con la participación de diversas instituciones del Estado, entre la que se destaca el SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo). Iniciado en 1992 con carácter piloto, a partir de 1994 inicia un proceso de expansión paulatina en comunas distribuidas en todas las regiones del país. El PMJH contó en sus inicios con una amplia voluntad política que se expresó, no solo en términos del presupuesto, sino también en la existencia de plazos adecuados para efectivamente diseñar un modelo piloto, evaluar, y posteriormente poner en marcha el programa regular.

El objetivo general es aumentar la capacidad económica de las Mujeres Jefas de Hogar, mejorar su calidad de vida y la de los miembros de su familia, para así poner fin a cualquier tipo de discriminación que les afecte.

En términos de objetivos específicos:

- Desarrollar capacidades, habilidades y destrezas de las mujeres participantes para facilitar su acceso y desempeño en el mercado laboral.
- Ampliar y diversificar sus opciones laborales a través de la capacitación en oficios no tradicionales y del apoyo a iniciativas de trabajo independiente.
- Incentivar la creación de mecanismos de acercamiento entre la demanda laboral y las mujeres del Programa que requieren un cambio en su situación laboral.
- Ampliar y consolidar redes institucionales de apoyo en los ámbitos de salud y cuidado infantil.

Sus líneas de acción son:

- Laboral: Formación para el Trabajo (Equipo Municipal), Capacitación Laboral e Intermediación Laboral para el trabajo Asalariado (SENCE), Apoyo al Trabajo Independiente (FOSIS), Nivelación de Educación Básica y Media (Mineduc, Municipios).
- Acceso a la Salud.
- Cuidado Infantil.
- Asistencia Judicial.

Se espera que las mujeres que han egresado del programa de formación y capacitación, posean capacidades sociales y técnicas para desempeñarse

en el mundo laboral y con autonomía personal. Se espera que las mujeres conozcan sus derechos y utilicen las redes institucionales existentes.

Su forma de gestión y metodología enfatiza:

- **La integralidad**, expresada en el desarrollo de cinco líneas de acción paralelas y complementarias (capacitación laboral, cuidado infantil, vivienda, salud y atención legal); así como la articulación de recursos de distintos sectores del aparato público.
- **La doble focalización**, entendida como orientación hacia los grupos sociales más vulnerables (las Mujeres Jefas de Hogar pobres) y la determinación territorial de áreas de concentración de pobreza.
- **La participación**, que supone a la mujer como sujeto de las políticas y no solo como beneficiarias de éstas.
- Y el **carácter descentralizado** del Programa en el diseño del proyecto, su ejecución municipal y la coordinación de recursos públicos y privados a escala local, regional y nacional.

El universo total del Programa es de 245.000 mujeres y la cobertura alcanzada (1998) es de 37.000 en ochenta y seis Comunas a lo largo del país, representando algo más del 8% de las mujeres jefas de hogar y de núcleo que se encuentran bajo la línea de pobreza. Se espera una cobertura de 63.000 mujeres al año 2001.

El Programa se implementa preferentemente en comunas urbanas, con más de 30.000 habitantes, de manera que presenten concentración de jefatura femenina bajo línea de pobreza.

La relación de los niveles de formación con el incremento productivo y económico de los países, es de difícil resolución; sin embargo, pareciera haber acuerdo en la correlación entre nivel educativo y desarrollo industrial.

El encargado de la ejecución de estos programas debe poseer competencias técnico pedagógicas y de gestión y administración, junto al anclaje en la instancia local cercana a la población objetivo.

En el amplio y heterogéneo sector de los oferentes se destaca un grupo, que con su vasta experiencia en la lucha por la capacitación y contra la pobreza, integra organizaciones de base, sindicatos, ONG y posee profundos vínculos con los jóvenes desfavorecidos, pero presenta cierta fragilidad en las competencias evaluativas y gerenciales. Se hace necesario posibilitarle el acceso al conocimiento y habilidades en la conducción de un proceso organizado, con etapas sistematizadas, claras y evaluables. Aparece una nueva figura: el formador de formadores.

El encare político se orienta a la exigencia del óptimo uso de los recursos humanos y materiales, según evaluación de resultados y con énfasis en el costo-beneficio real para la sociedad toda.

En América Latina y el Caribe, se remarcó desde los inicios, la especial conveniencia de realizar evaluaciones para poder entender porqué algunos programas son exitosos y otros no, y tener elementos para hacer recomendaciones que permitan remediarlos y hacerlos más efectivos. Abandonarlos no sería, al parecer, una respuesta apropiada; tienen que existir ya que intentan paliar problemas imposibles de ignorar, como el desempleo y la pobreza.

2.1.1 Ventajas y desventajas de estos programas

Ventajas

Desarrollaremos este punto valorando las ventajas del programa de Formación y Capacitación sobre distintos actores involucrados en el mismo. Se hace la salvedad de que dichas respuestas se basan en los debates y conclusiones de seminarios, publicaciones, así como en informes de evaluaciones y expertos.

Beneficiarios

Muchos de estos resultados son de corta duración.

En los jóvenes, se detecta un incremento del bienestar, integrado por: 1) mejoría de la empleabilidad,¹ que facilita el ingreso al mercado laboral –puede tratarse del primer empleo que logra ser de mejor calidad postprograma, recordando la fuerza que para la trayectoria futura brinda el primer empleo–; 2) incremento de los ingresos, ligado a la tipología del trabajo alcanzado, al finalizar el programa; 3) aumento y diversificación de las competencias básicas, técnicas y psicosociales (autoestima, vínculos, cambios comportamentales); 4) actitud más activa hacia los problemas de la comunidad, con participación en los espacios ciudadanos (rol ciudadano); 5) retorno a la educación formal.

1 La empleabilidad posee, obviamente, un nexo, tanto conceptual como práctico, con el empleo. Ella abarca las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida. ¿Por qué poner el énfasis en la empleabilidad y qué quiere decir formar para la empleabilidad en el actual contexto? Se fundamenta en una doble convicción: por un lado, en que el empleo en el actual contexto ya no se genera masivamente y necesita ser creado mediante capacidad de emprendimiento y estrategias de cooperación. Su conservación requiere de una aptitud de adaptación y aprendizaje constante para poder enfrentar los cambios en los contenidos y en las modalidades de hacer las cosas; de ahí la priorización de la empleabilidad.

Gobierno

El programa puede actuar como catalizador en la asunción, por parte del gobierno, de su papel inclusivo y responsable de legislar sobre políticas de Estado en educación, formación, capacitación y empleo. Asimismo, fomentar la creación de oficinas especializadas en dichos temas, valorando las normas de calidad.

Empresarios

El aprendizaje y las nuevas competencias se incorporan a la empresa, retroalimentando las “mejores prácticas”, así como el compromiso en la participación de organismos tripartitos de consulta y alianzas empresariales de formación para el trabajo.

Oferentes o ECA

En algunos casos, los programas han permitido el elevamiento del nivel de calidad como ejecutores, mediante la experiencia acumulada gracias a la sustentabilidad en el tiempo y la incorporación de nuevas competencias como formadores.

Los programas colaboran en la toma de conciencia de la problemática juvenil, creando debates y reflexiones sobre el compromiso social y la articulación de lo público y lo privado. Se visualiza, aún borrosamente, la necesidad de dar respuesta a la exclusión, sea por motivos éticos o de seguridad ciudadana.

Desventajas

Algunas de las desventajas constatadas durante la ejecución y los resultados según los evaluadores serían:

I) La institucionalidad

Abarcatura de la organización, de la gestión pública o privada y de la correspondencia con la oferta y la demanda por formación, constituye el punto más emergente en la problemática de la formación, y da base a la interrelación entre educación formal, formación profesional y aprendizaje en el trabajo.

En la institucionalidad de los programas de formación para jóvenes, es aconsejable dimensionar tres aspectos: la institución coordinadora (además financiadora); las instituciones ejecutoras; y las reglas de juego entre coordinación, financiamiento y ejecución.

La realidad de la Región en el campo de la formación en estos tres sentidos, muestra habitualmente falta de coordinación, superposición desde el nivel local al central. Es más, se constatan casos de programas catalogados como “centrali-

zados” que son ejecutados por ONG y en el otro extremo “descentralizados” que subcontratan a grandes organizaciones.

La observación de las instituciones de formación profesional y los programas tipo Proyecto Joven son clarificantes en este sentido: las IFP son poco flexibles para adaptarse al cambio del mundo del trabajo, pero poseen una buena continuidad institucional con apoyo a los centros formativos, siendo fuertemente centralizadas. Por su lado, los programas tipo Proyecto Joven poseen gran flexibilidad, conocen lo local, se adaptan a la realidad, pero “empiezan siempre de cero” sin contar con la larga experiencia internacional, y junto a la alta rotatividad de las ECA, les impide la acumulación.

A su vez, en los organismos estatales a cargo de la educación y la formación se comprueba una enorme diversidad de instituciones (Ministerios de Trabajo, de Educación, Institutos de Juventud y otros) en los que también aparecen, al igual que en los ejecutores, entrecruzamientos y superposiciones con escaso intercambio de recursos, experiencias y conocimientos, situación muy alejada de cualquier tipo de Red de Coordinación.

Las empresas, a su vez, habilitan distintas estrategias de capacitación según su tamaño, aunque se puede afirmar que, en general, la capacitación es vista como un negocio para el mercado de producción. La escasa coordinación entre la formación y la producción debilita la posibilidad de la inserción laboral productiva del desarrollo global del sector productivo y desvaloriza la formación para el trabajo, segmentando aún más a la sociedad.

II) Ejecución descentralizada –oferentes

Se detecta un creciente interés por parte de los responsables de los programas y de los técnicos externos, en torno a los nuevos actores que amplían la oferta y varían la modalidad de capacitación: las instituciones públicas y privadas, formales o informales, los sindicatos, las ONG, las asociaciones locales, las instituciones religiosas y las novedosas entidades privadas con fines de lucro. Todas ellas en proceso dinamizador de cambio y perfeccionamiento técnico y administrativo tratando de identificar debilidades y plantear soluciones con vistas a favorecer el fortalecimiento institucional.

Se señala reiteradamente la constatación de la llamada crisis de los oferentes, vinculada probablemente a la carencia de capacitadores formados a nivel institucional en cantidad y calidad suficientes para hacerse cargo de la ejecución. Detrás de esta crisis, se detecta una serie de debilidades en los capacitadores.

- i) La escasa profesionalización del manejo gerencial con una administración y gestión confusas, sin indicadores, duplicada, que no genera experiencias ni acumulaciones.

- ii) Las dificultades concretas en el manejo de los trámites burocráticos formales, incluidas las licitaciones y la explicitación de los contratos concernientes a la ejecución, entre oferentes y empresas.
- iii) La puntualidad de la existencia de la capacitación secundaria a limitantes en el manejo del financiamiento o del apoyo estatal.
- iv) La precariedad de las articulaciones interinstitucionales, y específicamente entre los capacitadores, que les permitirían compartir el uso de recursos materiales y humanos.
- v) La obsolescencia de los programas técnico pedagógicos y la ausencia de asesores técnicos en capacitación, llevando a la precariedad de cursos hechos “a medida”.
- vi) La formación técnica y pedagógica insuficientes, sin materiales pedagógicos adecuados.
- vii) La ausencia de monitoreo, seguimiento y evaluación que permita la retroalimentación y evite la rutinización de la experiencia.
- viii) Los obstáculos en la detección de los nichos ocupacionales con la consiguiente escasa pertinencia de los cursos, según la demanda.
- ix) La complejidad del concepto “compensación educativa” y su adaptación en el contenido de los cursos.
- x) Las escasas propuestas en gestión y administración, de alternativas a las pasantías: en épocas de decrecimiento económico las empresas no priorizan las pasantías, por la preocupación de su supervivencia y por la presión de sus trabajadores.

III) Evaluación

Al centrarnos en el proceso de monitoreo, seguimiento y evaluación, se constatan grandes debilidades con escasa sistematización, lo que lleva a la multiplicidad y la repetición, sin retorno de información ni potenciación del impacto real. Falta rigor metodológico en los objetivos y en la definición de cada etapa, con carencia de investigación evaluativa, dificultad en el registro de información, estadísticas borrosas poco confiables, que impiden medir el trasvase y sustitución de poblaciones, entre otras variables de confusión. El diseño es complejo por la multiplicidad de indicadores y dimensiones a valorar.

Las evaluaciones y auditorías externas o internas fueron conducidas en la región por los organismos centrales del proyecto, por evaluadores externos y/o por representantes de las instituciones financiadoras.

Las metodologías evaluativas utilizadas constituyen en sí mismas gran parte de los escollos: problema que reiteran una y otra vez los evaluadores de los distintos países de la región. En general, se puede afirmar que se carece de una sistematización y evaluación sólida y sostenida sobre implementación, gestión e impacto de estas experiencias.

Colombia: Corporación Paisajoven de Medellín

La **Corporación Paisajoven de Medellín** surge de un acuerdo bilateral de trabajo entre la Alcaldía de Medellín y la Fundación Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), y asume un funcionamiento en forma de red, incluyendo entidades municipales, ONG, fundaciones, universidades y un conjunto mayor de entidades vinculadas al trabajo con jóvenes.

El objetivo de Paisajoven es promover la concertación entre organizaciones, profesionalizar su personal y promover experiencias piloto. El enfoque asumido por la Corporación implica la calificación del personal, el fortalecimiento en la capacidad de impacto y la concertación (desarrollo de alianzas institucionales) para el mejoramiento de los servicios de las organizaciones. Para esto se brindan servicios de capacitación, asesoría en gestión, bolsas de herramientas, implementación de un diplomado sobre metodología de diseño y evaluación de proyectos, y la realización de cursos y seminarios por parte de instituciones especializadas o vinculadas al trabajo con jóvenes.

El principal aporte de Paisajoven en el área del empleo juvenil en Medellín, ha sido la creación de un modelo regional de capacitación para el empleo. En éste se identifica a la falta de capacitación como la principal causante del desempleo estructural, y se identifica al ámbito local como instancia en la cual se pueden atender las demandas de capacitación existentes. Si bien se reconoce que estas iniciativas son costosas, también se afirma que dichas acciones muestran impacto en el mediano plazo.

Es en este marco que surge la formación como línea estratégica de actuación. El Plan estratégico de la ciudad, elaborado conjuntamente por el Estado y la sociedad civil, reconoce catorce líneas estratégicas, una de las cuales, como ya se mencionara anteriormente, es la de la capacitación y el empleo. Así la Alcaldía de Medellín impulsó el proyecto piloto “Modelo de gestión para la capacitación e inserción laboral del joven”. Este proyecto intenta alcanzar la coordinación interinstitucional para mejorar la oferta de capacitación, introducir una mayor eficacia en el manejo de recursos, e incidir en el mediano plazo en el desempleo estructural.

IV) Focalización y cobertura

Tanto en los niños en situación de calle, como en los jóvenes pobres desocupados e inactivos, la familia puede actuar como el eje movilizador de la focalización, de referencia. Se debe evitar el deslizamiento de los recursos hacia otras poblaciones: los incentivos y el diseño de los cursos, su duración y su ubicación son trascendentes en este sentido.

En una mezcla de metodologías cuanti y cualitativa, se midió la focalización y la cobertura del programa, tratando de detectar el corrimiento de los beneficios hacia jóvenes de otras capas sociales. Ambas midieron, relacionando el número de jóvenes que cumplen los requisitos para ser beneficiarios potenciales, los que se inscriben y los que finalizan los cursos. En varios países, se comprobaron desfases por mala focalización, debida en gran medida a escasa inserción en la instancia local, donde residen los jóvenes hacia los que va dirigido el programa, e inadecuado uso de las vías de entretrejo social y los medios de comunicación. Se constataron grandes dificultades para reclutar (ni qué decir de retener) a los jóvenes con mayores carencias, a los que muestran conductas de alto riesgo (alcohol, drogadicción, violencia, criminalidad), a los residentes en el medio rural, a las adolescentes mujeres especialmente madres, a los pertenecientes a minorías étnicas o religiosas. En todos estos casos, los evaluadores atribuyeron los fallos a mala orientación del programa: el impacto (inserción laboral) se asocia de un modo inverso con el grado de vulnerabilidad de los jóvenes.

V) También hay problemas reales del cambio de empleo, en el contexto de ejecución del programa. Cuando el desempleo aumenta los programas tienden a absorber a los jóvenes de clases más favorecidas que utilizan el tiempo para aumentar su capacitación

2.1.2 El contenido de los programas: ¿habilidades para oficios?, ¿competencias generales?, ¿elevar el nivel educativo?

La OIT considera que un joven es empleable si es capaz de: 1) conseguir un trabajo; 2) permanecer en el trabajo, aprender y progresar en él, mostrando disposición al cambio; 3) procurarse un nuevo trabajo si dejó el anterior; 4) poseer la flexibilidad suficiente para salir y entrar de la fuerza de trabajo, según las distintas etapas de la vida.

El objetivo principal de la formación es brindar las competencias necesarias para incrementar la empleabilidad. Las fuertes presiones para mantener la competitividad laboral modifican las exigencias a nivel individual. Se comprende por parte de los encargados de educación y trabajo que los jóvenes deben poseer ciertas características básicas que les permitan la integración. Estas inclui-

rían: características actitudinales, autoestima, creatividad, capacidad para identificación y resolución de problemas, responsabilidad, interés en el aprendizaje permanente, buena comunicación, eficiencia, proyectos a largo plazo, participación activa, disposición al cambio, alta responsabilidad y pensamiento creativo e interactivo con nuevos códigos de comunicación basados en la tecnología y el trabajo en equipo. Su adquisición estaría favorecida por la comprensión abarcativa de la lectoescritura, alto nivel de abstracción y anticipación con formulación de modelos lógico-analíticos y aplicación de las matemáticas a los problemas concretos. Implican habilidades verificables en toda acción de la vida real, para buscar soluciones con contenido técnico a problemas planteados en situación de incertidumbre y en tiempo real.

En términos generales, se puede afirmar que el conocimiento se constituye en la base del trabajo humano, creando *la sociedad del saber*.

El logro de las competencias requeridas para el fortalecimiento de la empleabilidad en la sociedad del conocimiento forma un abanico que va, desde una educación formal básica de buena calidad, hasta la facilitación para entrenarse nuevamente y reconvertirse a lo largo de toda la vida, a través de formaciones más específicas (capacitación, educación profesional formal, tareas productivas).

La renovación de la formación para el trabajo y la articulación de sus componentes son complejas, aun si la población objetivo fuera homogénea, hecho que dista mucho de la realidad juvenil de la Región.

La inequidad en el mercado laboral se hace muy visible en la población juvenil: los empleos productivos y creativos del sector moderno son absorbidos por el grupo juvenil de altos ingresos, poseedores de una formación de excelencia y de redes sociales de calidad.

Pueden, además, vivir largos períodos de desocupación o entrar y salir del mercado laboral, sin apremios, gracias al sostén económico familiar. Por el contrario, las nuevas competencias exigidas por la inserción en el mundo del trabajo están ausentes o casi ausentes en los jóvenes carenciados condicionados por el ingreso precoz al empleo precario pues para su manutención y la de su familia, abandonan la educación formal.

2.1.3 Los programas de formación para el empleo o para la ciudadanía

Al desaparecer el Estado benefactor, coexisten en el seno de la sociedad dos corrientes teóricas explicativas de la necesidad de las políticas sociales: las que tratan de atenuar los efectos negativos del mercado, sin interferir con éste, y las de tipo desarrollista que propenden a la inclusión de los excluidos como necesidad básica para la modernización. Se plantean nuevos paradigmas en las políti-

cas sociales: la “universalización de los derechos” mediante la educación universal y la “igualdad de oportunidades” con acciones puntuales dirigidas a los grupos vulnerables, buscando su inserción laboral. En el nuevo paradigma de las políticas sociales, los jóvenes adquieren un valor trascendente y un rol preponderante, al constituir el recurso estratégico del desarrollo integral de la sociedad, siendo la educación, la formación y la capacitación las llaves para la construcción individual y social.

El debate actual en torno a los programas de formación de jóvenes busca clarificar si son necesarios para el empleo o para la ciudadanía. El interrogante quedaría planteado en ¿inserción laboral o inserción social?

- La problemática del desempleo juvenil constituye un desafío prioritario para las organizaciones sociales y un punto obligado en las agendas políticas en todo el mundo, incluidos los países centrales.

- La finalidad primordial de la OIT es promover oportunidades para que los hombres y mujeres puedan conseguir un trabajo decente en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humanas, siendo el trabajo decente la meta inclusiva para los jóvenes, en el reto del aprendizaje de por vida. Para ello la OIT trabaja conjuntamente con la comunidad internacional, el mundo de los negocios y del trabajo, en torno a la problemática económica y laboral con una proyección pública.

- La política de liberalización económica ha trastocado las relaciones entre el Estado, el mundo del trabajo y el ámbito empresarial. En este contexto, y desde diversos ámbitos, públicos y privados, se enfatiza la imperiosa necesidad de buscar nuevos arreglos sociales en procura de soluciones al desempleo juvenil. El incremento del trabajo decente es un reto mundial en la creación de redes políticas novedosas, habida cuenta de la viabilidad actual en torno a la propuesta, ya que se está viviendo una época de fuerte reafirmación democrática, con incremento del rol ciudadano, contextualizada en un marco de ajuste económico.

El campo de la educación y de la formación profesional se ha ido modificando en las últimas décadas como consecuencia, en gran medida de:

El cambio en el paradigma del trabajo. Al desaparecer el paradigma del pleno empleo con un Estado benefactor, surge un paradigma emergente de flexibilidad laboral, que exige nuevas competencias para lograr la inserción en el empleo.

La reestructuración productiva y la innovación tecnológica, que confluyen asimismo en competencias novedosas para mejorar la empleabilidad.

Las nuevas exigencias educativas, como base del logro de competencias en constante transformación.

Estas innovaciones de la educación y la formación profesionales enmarcan en la trascendencia de la interrelación educación-trabajo para las políticas públicas y para el desarrollo económico, con énfasis en la equidad y la productividad, contando con un apoyo destacado del ámbito internacional.

Los desafíos, ante este contexto, son múltiples y requieren creatividad. Algunas áreas sobre las que investigar tienen que ver con: el fortalecimiento institucional; la flexibilidad a lograr por los programas y por las instituciones ejecutoras intentando convertir los talleres y laboratorios en símiles de organizaciones productivas; la articulación entre la educación formal y la capacitación con interacción entre los ámbitos responsables de la educación y aquellos encargados de la formación; la evaluación de las acciones implementadas en ambas áreas, como base de la retroalimentación seleccionando “las mejores acciones” en la adquisición de competencias imprescindibles para el empleo, así como el seguimiento y el acompañamiento hasta la inserción laboral; el intercambio de experiencias de las organizaciones de base en torno a lo que cada una “hace mejor” evitando la duplicidad y la confusión en las trayectorias metodológicas educativas y de formación.

Si, por otra parte, se opta por incrementar el rol ciudadano, desde la posición de distintos autores que sostienen que la inserción laboral no lleva directamente a la inserción social, el debate se amplía.

El desafío inclusivo se debería centrar en la reflexión y la creación de:

Sistemas educativos y de formación diferenciados, ya que deben administrar a grupos heterogéneos.

Políticas de Estado en educación, formación y trabajo de largo alcance que brinden igualdad de oportunidades a la totalidad del grupo juvenil.

Sistemas de identificación de objetivos y de las expectativas personales de los jóvenes, como guía o insumos de las acciones dirigidas al sector juvenil.

Espacios de socialización que propicien el rol ciudadano, el diálogo social y la concertación entre todos los actores de la sociedad.

2.2. Educación, formación y trabajo: trabajo decente para los jóvenes

El objetivo central de la OIT es crear las mayores oportunidades para todos en el logro de un trabajo decente.

Aunque el concepto de trabajo decente se encuentre “en construcción”, presenta características definidas: se trata de un trabajo en cantidad y calidad suficientes, apropiadas, dignas y justas; que incluyen respeto de los derechos labora-

les; ingresos adecuados; protección social; y un contexto de libertad sindical y diálogo social.

La OIT, las Naciones Unidas y el Banco Mundial fundaron la Red de Empleo Juvenil, para promocionar el empleo de los jóvenes, difundir las experiencias exitosas en políticas y programas, y emprender acciones específicas junto a entidades ajenas a Naciones Unidas.

Al igual que el trabajo, la educación y la formación son derechos humanos, constituyéndose en requisitos fundamentales para el acceso al empleo de calidad, especialmente en la “sociedad del conocimiento”, y en el contexto de tecnologización, regionalización y globalización.

La interacción cohesiona la relación formación/trabajo decente: ya que no existe trabajo decente sin formación adecuada, y a su vez, un trabajo decente incluye la formación, la calificación y la actualización (Somavía, 2002; Cinterfor/OIT, 2001). La educación y la formación se integran en una respuesta económica y social, a la mundialización (Sen, 2000).

En el consenso de que la formación y la educación son la piedra angular de un trabajo decente (88ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, OIT), es de recibo incluir en la medición del trabajo decente, variables propias de la formación, como la alfabetización, la escolaridad, la formación inicial, la formación continua, los programas dirigidos a jóvenes, el grado en que la negociación colectiva regula la formación y el nivel de participación de los actores sociales en su gestión.

El objetivo estratégico de la OIT de realzar el alcance y la eficacia de la protección social para todos, encuentra también en la formación profesional una herramienta fundamental para su concreción. Independientemente de los esfuerzos que puedan realizarse en aras de mejorar la cobertura y la eficacia de los sistemas de seguridad social, es cada vez más claro que la existencia de oportunidades equitativamente distribuidas de acceso a la formación ha de formar parte imprescindible del menú de políticas de protección social en la actualidad. Actuar en el sentido de una mayor igualdad de oportunidades lleva necesariamente a estrategias de formación diseñadas e implementadas específicamente para contrarrestar las situaciones de inequidad y vulnerabilidad que sufren determinados colectivos como los trabajadores desempleados, los trabajadores activos que enfrentan procesos de reconversión tecnológica o que están insertos en contextos laborales precarios, los jóvenes y las mujeres.

Formación profesional de jóvenes y trabajo decente

El de trabajo decente es un concepto de profundo contenido ético y que tiende a resaltar la importancia de los derechos del trabajador y de la calidad de las condiciones de trabajo. El trabajo decente no puede ser sino el trabajo en cantidad y calidad suficientes, apropiadas, dignas y justas, lo que incluye el respeto de los derechos, ingresos y condiciones de trabajo satisfactorias, protección social y un contexto de libertad sindical y diálogo social. Por su parte, si la formación es uno de los derechos humanos y además constituye un requisito fundamental para el acceso al empleo de calidad, necesariamente, es parte esencial del trabajo decente.

No hay trabajo decente posible sin formación adecuada. Y del mismo modo que ésta es condición y componente de aquél, un trabajo decente es también, un ámbito en el cual se desarrolla la formación continua, la actualización y la recalificación.

Aceptado que la formación profesional forma parte de la noción de trabajo decente, que es condición para el alcance del objetivo del trabajo decente y que además ésta supone acceso a la capacitación, se impone la necesidad de medir índices de alfabetización, de escolaridad y de formación profesional inicial de los jóvenes en América Latina. También habría que medir la frecuencia y extensión de la formación continua y de los programas específicos de formación para jóvenes, etc.

Los programas de capacitación laboral de jóvenes en América Latina tienen un destacado papel a cumplir con relación al objetivo estratégico de la OIT de crear mayores oportunidades para las mujeres y los hombres jóvenes, con el objetivo de que dispongan de ingreso y empleo decorosos. A través de su articulación con los sistemas de información y orientación profesional ella puede contribuir a reducir el desempleo juvenil a través de una más eficaz comunicación entre oferta y demanda de trabajo. Si bien la formación profesional no constituye por sí sola una fuente directa de generación de empleo –salvo aquel que se deriva de los puestos necesarios para su operación–, sí cumple una función central dentro de las estrategias de incremento de la productividad y de mejora de la competitividad en términos sistémicos. De ahí que aunque pueda considerarse a la formación profesional de jóvenes como una condición no suficiente, sí resulta absolutamente necesaria para incrementar las condiciones de competitividad de empresas, sectores productivos y economías nacionales, regionales o locales, ayudando así a crear mejores condiciones para la generación de em-

pleo. La formación profesional es además la herramienta principal para la mejora de la empleabilidad de los jóvenes.

Es en este sentido que los países de América Latina y el Caribe vienen desarrollando importantes avances en el sentido de configurar sistemas de formación y educación permanentes, que den cuenta, no sólo de las características heterogéneas de la demanda de calificación, sino también de los cambios a que a lo largo de la vida de las personas acontecen en sus requerimientos formativos.

La elección de las palabras **trabajo decente** es deliberada para mostrar que la OIT está tomando en cuenta todas las formas de trabajo, no sólo el trabajo asalariado, aunque este es un asunto fundamental. (...) Cuando se piensa en cómo globalizar la seguridad básica y la solidaridad social, también cabe preguntarse sobre cómo inyectar capacidad de consumo en las personas que viven en la pobreza y que éstas puedan dar el puntapié inicial para salir de una economía global sombría. Un sueño quizás, pero ¿sería imposible desarrollar vías económicas sólidas como agregar un dólar adicional al día a los ingresos de 1.200 millones de personas, una quinta parte de la población del mundo, que actualmente sobrevive con un solo dólar al día o menos? Esto también podría generar la economía adecuada para una estrategia global de ingreso básico.

La exigencia del mercado de trabajo se orienta hacia un adulto polivalente y funcional a las nuevas estructuras del mercado. La mirada abarcadora del mercado en relación con las “competencias laborales” identifica la necesidad de formar para un empleo asalariado, para uno no asalariado (por cuenta propia, independiente, tercerizado), para el desempleo (aprender a buscar empleo o a generar su salario), para cambios entre empresas, o de un trabajo a otro. Se busca un trabajador competente dueño de competencias para el trabajo y la ciudadanía. De este modo, la separación entre educación formal y no formal, entre educación regular y formación profesional, entre formación profesional y formación sindical, se diluye. La formación profesional y la educación generan espacios de intercambio de intereses diversos, objeto de negociación. Para que las negociaciones sean fructíferas se requieren ciudadanos conscientes y activos.

El trabajo decente juvenil puede incrementarse si se integra explícitamente la dimensión empleo juvenil en las estrategias generales de empleo y en las políticas sociales de desarrollo instituidas como políticas de Estado; jerarquizando las asignaciones presupuestarias para la educación, la formación y el trabajo para jóvenes, y universalizando el acceso a instituciones educativo/formativas, reformuladas.

2.3. Desarrollo local, alternativa para la inserción laboral juvenil

Si bien el desarrollo local tiene larga data, se asiste internacionalmente a su revaloración, junto a formulaciones de políticas y estrategias novedosas en consenso con la sociedad civil.

2.3.1. Conceptos generales

El Programa de Desarrollo Económico Local de la OIT define a este desarrollo como “un proceso de desarrollo participativo que fomenta los acuerdos de colaboración entre los principales actores públicos y privados de un territorio, posibilitando el diseño y puesta en práctica de una estrategia de desarrollo común a base de aprovechar los recursos y ventajas competitivas en el contexto global, con el objetivo final de crear empleo decente y estimular la actividad económica”.

Por su parte, las Naciones Unidas y la Unión Europea orientan las estrategias de desarrollo local hacia las necesidades no cubiertas del territorio, como proveedoras de generación de empleo y de un desarrollo sustentable. No se promueven políticas de base financiera, sino de base real.

Aunque las estrategias de desarrollo local están en construcción, surgen espontáneamente desde el nivel local sensibilizado por las problemáticas específicas de la comunidad, con propuestas innovadoras de cambio, junto a objetivos a corto, mediano y largo plazo. El desarrollo local se presenta con cuatro vías: norte (economía), sur (fortalecimiento del tejido social), este (política) y oeste (tecnología).

La planificación estratégica (PE) en el enfoque del “**pensar global y actuar local**” es específica para cada territorio y para cada sector juvenil, por lo que no es replicable acríticamente. Posee además gran dinamismo y flexibilidad en una alerta permanente para percibir los “zumbidos” que anteceden al cambio.

2.3.2. Desarrollo local, y educación/formación/trabajo

En relación a las “competencias” exigidas a los jóvenes para su empleabilidad, y el desafío para las instituciones educativo/formativas, el desarrollo local apuesta a la buena focalización y adecuación específicas, casi personalizadas, dado el sitio privilegiado de observación que da la cercanía.

Las políticas públicas de juventud, tomadas por las instancias educativas formativas locales amplían sus **espacios innovadores**, diferentes al aula o al taller tradicional.

La Estrategia Europea de Empleo potencia el desarrollo local de empleo, con el aporte de actores locales, empresas, “tercer sistema” (economía social o sector del voluntariado) y servicios públicos. La convicción de que el nivel local puede fomentar empleo, ha impulsado procesos de descentralización administrativa e institucional.

2.4. Emprendimiento

La emprendibilidad o la capacidad emprendedora se incluye dentro de las estrategias de autoempleo y de micro y medianas empresas, como fuentes generadoras de empleo juvenil.

2.4.1. Conceptos generales

Si bien existe controversia a nivel internacional, en cuanto a la viabilidad y el peso que el emprendimiento tiene sobre la economía y los grupos desfavorecidos, han proliferado múltiples iniciativas emprendedoras públicas y privadas.

El emprendimiento es una actitud ante los desafíos de la vida, favorecida por un entorno de figuras emprendedoras legitimadas como modelos por el joven. Por tanto, si bien la emprendibilidad puede encontrarse en todos los sectores sociales y en todas las épocas, la pertenencia a estratos favorecidos y el auge económico, son dos factores facilitadores, al incrementar las probabilidades de éxito, factor positivo de identificación para el grupo juvenil.

Las **competencias** individuales de un joven emprendedor son: creatividad, innovación, autoestima, iniciativa, tolerancia al riesgo y al fracaso, independencia, autoconfianza, orgullo profesional, flexibilidad, adaptabilidad, asunción de riesgos razonables.

2.4.2. Emprendibilidad y “juventudes”

Un estudio de Global Entrepreneurship Monitor (GEM) en treinta y seis países, mostró el perfil imperante del emprendedor, siendo este: de sexo masculino, de entre 25 y 34 años, y que busca emprendimientos “por oportunidad” (a diferencia de las mujeres que emprenden más “por necesidad”). Este perfilamiento ubica a los jóvenes como sector potencial de los nichos creados. Buscando la mejor focalización, y como la acepción “jóvenes” nos remite a “juventudes”, las topologías de los emprendimientos identifican los segmentos juveniles a los que se dirigen.

- Emprendimientos de subsistencia: se corresponden con jóvenes de bajos recursos, que no acceden a préstamos financieros, sino que la inversión se solventa con ahorros propios o familiares (a su vez, de difícil acumulación). Son muy precarios e informales: el solo costo de la formalización legal, administrativa, sanitaria, o laboral los hace desaparecer. Las ganancias son tan escasas que sorprende el esfuerzo de la inversión en relación a los resultados del emprendimiento. Este sector juvenil demanda poco al Estado, y atribuye su fracaso a razones personales, por lo que se genera un mecanismo perverso de reproducción de la pobreza y del estigma, con pérdida significativa de la autoestima. El emprendimiento **no es**, por tanto, una estrategia favorable a este sector de juventudes.
- Emprendimientos sustentables: corresponden a jóvenes de clase media o media baja, que acceden a préstamos bancarios de poca monta, logran una remuneración acorde con su trabajo, se capitalizan o mantienen la capitalización. Constituyen un grupo de jóvenes que **pueden beneficiarse** con el autoempleo o las Pymes.
- Emprendimientos sustentables y con potencial de desarrollo: corresponden a jóvenes de sectores favorecidos, munidos de amplias competencias y redes sociales, que muestran un desarrollo sustentable, con fácil capitalización y expansión, tecnificación y gestión profesionalizada. Integran el sector de juventudes que de modo autónomo o asalariado, **acceden** a los empleos de excelencia.

3. Algunas reflexiones a modo de conclusión

La formación de jóvenes constituye una de las principales preocupaciones de la sociedad en su conjunto pues se encuentra directamente correlacionada con la pobreza y la exclusión social, ambos fenómenos en aumento en las últimas décadas en América Latina.

En otras palabras, el logro de la inserción laboral plena y de calidad disminuye notoriamente el riesgo de exclusión social y el aumento de la pobreza.

La deserción escolar en edades tempranas sin alcanzar niveles mínimos de educación formal condiciona frecuentemente una inserción débil en el mercado laboral.

Si la solución a los problemas relacionados con el (des)empleo juvenil fuera sencilla, ya se habría aplicado hace mucho tiempo.

Como ya hemos dicho, se comienza a vivir una creciente desigualdad social reflejada en la concentración de la riqueza, la consolidación de la pobreza y el

mantenimiento de altas tasas de desempleo con una precarización del mercado laboral. En estos países persistirá el elevado porcentaje de menores de 24 años (actualmente representando más del 50% de la población) y la segmentación social con extrema pobreza (39% de los habitantes actuales está por debajo de la línea de pobreza). Por otra parte, se comprueba que los nuevos puestos de trabajo son de baja calidad, no incluidos en el sector moderno del empleo: de gran inestabilidad, de carácter efímero, sin protección social, correspondientes al sector informal, alcanzando el 58,7% del empleo no agrícola en 1998. El tipo de inserción de los jóvenes se limita, en general, al sector de alta informalidad. Acceden a empleos de menor salario y menor protección social; de mayor precariedad e inestabilidad. La educación tradicional de la región muestra un campo segmentado con un acceso diferencial en la calidad de la educación, según estrato social. Toda esta problemática queda, además, inmersa en el fenómeno de “la devaluación de las credenciales educativas”: se exigen más años de preparación para las mismas tareas. Los jóvenes deben poseer ciertas competencias básicas que les permitan la integración laboral. Así, la segmentación social vinculada a las dimensiones de educación y trabajo transforman la inequidad en exclusión social, especialmente si a la variable edad, se agregan las de género y las de pertenencia al medio rural o a minorías étnicas.

Ante este cuadro social y laboral, las demandas por respuestas a los problemas se torna creciente. Es recomendable innovar en los programas de educación, formación y capacitación logrando evitar la reproducción de la pobreza, como consecuencia del ingreso acelerado y precoz al mercado laboral precario e informal.

Desde finales de los ochenta, se impulsó en la región la implementación de experiencias de capacitación laboral para jóvenes en situación de desempleo estructural o de alto riesgo social con un doble carácter de acción compensatoria para mejorar la empleabilidad de los jóvenes excluidos, y de instrumentos de creación del capital humano necesario para el desarrollo nacional. Estos programas surgen en el marco del nuevo modelo de formación y capacitación adecuados al paradigma emergente del trabajo y presentan las siguientes características comunes: acciones focalizadas sobre grupos de población específicos; orientación desde la demanda; la separación entre el financiamiento y la ejecución como funciones públicas; aparece la nueva figura de los oferentes privados y en la necesaria articulación de lo público y lo privado, se consensúa que el Estado, como responsable inclusivo de todos los ciudadanos, debe mantener el peso central en el diseño general, el financiamiento, el monitoreo y la evaluación a distancia, la articulación en la capacitación docente y el material pedagógico, así como en el apoyo a la instancia local, descentralizándose la ejecución y mejorando la accesibilidad de las poblaciones vulnerables. En cuanto a la participación de la sociedad civil, se experimenta gran variedad de articulaciones público-privadas, en

un nexo cada vez más estrecho de colaboración y conocimiento mutuos. El diseño planteado exige cambios sustanciales en todos los actores involucrados con renovación de las prácticas por parte de los organismos gubernamentales que, a través de los Ministerios de Trabajo, diseñan las políticas de empleo.

Es probable que el fortalecimiento institucional evite que en las acciones no perduren las duplicaciones y superposiciones, la dispersión de recursos humanos y materiales, la puntualidad sin acumulación de experiencia, el desvío de los esfuerzos hacia jóvenes de otros sectores debido a una mala focalización de los beneficiarios, la ausencia de gestión sistematizada, monitorizada y evaluable.

La calidad de la intervención parece depender de la integralidad, calidad, eficacia y pertinencia, valorando las expectativas y necesidades de los jóvenes.

Es recomendable delinear políticas de Estado sostenidas en el tiempo. Siendo el Estado el distribuidor obligado de oportunidades, se vuelve imperioso evitar la inestabilidad de las intervenciones sociales que se modifican en cada cambio de gobierno. Ello sin perjuicio de la creciente vinculación necesaria con los sectores demandantes de calificaciones que involucra un compromiso de toda la sociedad civil para con sus más jóvenes integrantes.

La definición de políticas de Estado integrales, sistemáticas en empleo, educación y capacitación conducen al necesario reforzamiento institucional que compromete a toda la sociedad.

Los programas de capacitación laboral deben ofrecer oportunidades de calidad, al menos a los jóvenes vulnerables, tanto porque ellos requieren la oportunidad de continuar aprendiendo, como porque sin un sistema de alta calidad de formación y trabajo para la población juvenil, faltarán los cimientos necesarios para un sistema eficaz de formación permanente imprescindible en la sociedad del conocimiento

Dada la rica y larga experiencia acumulada en la región, se valoriza la necesidad prioritaria de evaluar las acciones socialmente compensatorias llevadas a cabo. La evaluación ayudaría a saber si los modelos implementados son los más adecuados o si se hace necesario buscar otras alternativas para reforzar la inclusión de todos los integrantes de una sociedad democrática.

Una propuesta fructífera sería reflotar y repensar e interpensar en torno al enorme capital de acumulación creado por el pensamiento de la especie a lo largo de milenios. La “biblioteca” como símbolo de todo lo acumulado por el hombre nos convoca y nos desafía a convertirnos en una fase superior de la especie. Teilhard de Chardin distingue tres etapas en la evolución del *sapiens*: “S”: el *homo sapiens*, que sabe; “SS”: el *homo sapiens sapiens*, que sabe que sabe; y el “SSS”: el *homo sapiens sapiens sapiens*, que sabe que sabe y usa su saber en la fraternidad, solidaridad y armonía consigo mismo, con las otras especies y con la naturaleza.

El interés general de los países de la Región requiere que los jóvenes reciban una educación más amplia y de mejor calidad que la que la mayoría de los empresarios nunca les darán, considerando sus propios intereses privados, volcados en un relativo corto plazo.

La situación de los jóvenes plantea la necesidad de aproximarnos globalmente hacia el desarrollo de vías formativas de alta calidad por experiencia laboral, dentro del concepto de “trabajar para aprender”. Los costos de satisfacer las necesidades juveniles de una enseñanza y formación más amplia serán mayores que en la actualidad. Pero es mayor, sin duda, el costo económico y social, del alto desempleo juvenil (con sus elevados niveles de exclusión), del camino por el que actualmente transitamos. Nos son pocos los jóvenes latinoamericanos que abandonan el sistema educativo decepcionados con la enseñanza formal. Los costos económicos y sociales de este fracaso permanente son muy elevados. Impartiendo una formación inicial de base a todos los jóvenes trabajadores se evitarían los altos costos de la formación subsiguiente.

Si numerosos jóvenes quedan de hecho excluidos de la enseñanza y la formación, o se les imparte educación inútil o de baja calidad, sus perspectivas de empleo serán escasas y su capacidad para participar plenamente como ciudadanos estará en serio riesgo.

Para que los programas de formación laboral para jóvenes desempeñen una función importante en la vida de muchos jóvenes latinoamericanos, deben tener calidad suficiente para que cualquiera acceda a ellos, deben contribuir a mejorar las competencias de los jóvenes y progresar hacia la sociedad de la formación y del conocimiento, deben ampliar la justicia social y mejorar los problemas generados por la exclusión juvenil. Es cierto que los programas de capacitación para el empleo por sí solos no lograrán todos estos objetivos, pero son un factor esencial en el logro de los mismos.

Se puede concebir el desarrollo sustentable sobre pilares de modernidad ética y técnica, con la implantación de procesos técnicamente viables y éticamente deseables, que constituyen las tecnologías de la sustentabilidad.

La antropología filosófica, recoge el acervo histórico en cuanto al Bien y al Deber Ser, estando en la esencia del hombre “asumir responsabilidades”, entre las que sobresale el compromiso con las generaciones futuras, asegurando la sostenibilidad.

Aceptar la lógica del capital financiero internacional es renunciar al desarrollo sustentable y a la equidad inclusiva.

Este horizonte, en una visión holística, coincide con el desarrollo actual de movimientos sociales que intentan recuperar la política y el espacio público, ensanchando la esfera de la ciudadanía. Que estos movimientos tengan un verda-

dero impacto en el escenario político y social depende, en gran medida, sortear la atomización de la protesta y confluir en un movimiento amplio de cambio social y político que remueva las condiciones de funcionamiento del sistema social que genera exclusión.

En este sentido se presentan insumos para la reflexión a partir de participaciones en los dos seminarios virtuales sobre jóvenes: “Juventud y formación para la empleabilidad: desarrollo de competencias claves” y “Evaluación de Impactos en los programas de formación para jóvenes” desarrollado por Cinterfor/OIT durante el año 2002:

“...Si la política de liberalización económica ha trastocado las relaciones entre el Estado, el mundo del trabajo y el ámbito empresarial, ¿es necesario buscar nuevos arreglos sociales para resolver el empleo juvenil (efecto previsible) o nuevas relaciones sociales y políticas de fuerzas para remover aquellas causas (esa política)? ¿Las soluciones deben perseguirse perfeccionando los mecanismos democráticos de nuestras sociedades o apelando apenas a recursos corporativos?” (Geller, 2002).

“...Frente a las demandas que se hacen a las distintas formaciones profesionales de adaptación a las demandas del sistema productivo, una respuesta posible bien podría ser la de reclamar transformaciones en ese entorno productivo que hicieran de él un contexto en el que también la educación, el desarrollo personal, la realización de la que se hablaba en los principios de los años setenta, pudieran tener lugar. Para ello, sería necesario contemplar el trabajo como herramienta al servicio de la educación, más que pensar en la educación como una actividad subsidiaria del trabajo... solo desde esa integración y personalización de educación y trabajo será posible recuperar un término que parece haber desaparecido del lenguaje educativo, posiblemente a consecuencia de las dificultades que entraña la entrada al mercado de trabajo, pero que sin embargo es un término que predica muy bien la naturaleza del trabajo educativo: la vocación, el ejercicio de la libertad, de la voluntad individual... En el fondo, los programas de capacitación laboral de jóvenes se manejan entre las garantías de dos derechos básicos de las personas: el derecho a la educación y el derecho al trabajo. La problemática que enfrentan, es que sus destinatarios tienen muchas probabilidades de verse privados de ambos derechos.” (Marhuenda, 2002).

En la búsqueda de soluciones, el Director Regional para las Américas, expresa a fines de 2003: “A juicio de la OIT, es urgente enfrentar la verdadera emergencia social que está dejando el actual estilo de desarrollo en la región. En estas condiciones, hay que alentar a los países para que adopten un conjunto integrado de políticas económicas y sociales, con una macroeconomía sustentable, capaz de absorber los efectos de los *shocks*, y un mercado de trabajo donde se creen más y mejores empleos. Para que su aplicación sea efectiva, es un requisito insoslaya-

ble que exista un diálogo social continuo entre el Gobierno, los empleadores y los trabajadores, lo que permitiría compartir en forma más equitativa el riesgo y dar mayor credibilidad a las políticas. En definitiva, se trata de generar empleos de buena calidad y ampliar la protección social, lo que contribuiría a disminuir la desigualdad y la pobreza.”

Desde similar perspectiva, el Director General de OIT señala: “El desempleo es el principal problema político de nuestro tiempo (pues) hasta ahora, la nueva economía global no ha logrado crear las oportunidades de empleo que la gente necesita... El trabajo es el mejor medio para escapar de la pobreza. Pero el mismo no se puede imponer a través de una ley. Se trata de un proceso urgente pero complejo que exige la participación de todos los componentes de la sociedad”.

La gravedad de las problemáticas abordadas no da espacio para la espera. El mundo adulto, segmento poblacional activo y responsable de los adolescentes y los jóvenes, no debe habilitar la instalación de la parálisis. Joyce en las apostillas a “Dublineses” evoca la parálisis que Dublín representaba como significativo desacreditador de la vida. Con visión similar se valora la inactividad de los jóvenes (“los jóvenes inactivos”). ¿Y los adultos? El desafío es superar la perplejidad ante el doloroso escenario imperante y abandonar la parálisis.

Bibliografía

- ABDALA, Ernesto. Evaluación de impacto: un reto ineludible para los programas de capacitación juvenil. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional: Capacitación laboral de jóvenes*. Montevideo, Cinterfor/OIT. n. 150, set.-dic. 2002.
- ABDALA, Ernesto. *Jóvenes, educación y empleo en América Latina. Papeles de Población*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). n.33, 2002. <http://papelesdepoblacion.uaemex.mx/rev33/pdf/Abdala33.pdf>
- ARO, Pekka. Empleo y formación de jóvenes. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional: Trabajo decente y formación profesional*. Montevideo, Cinterfor/OIT. n.151, 2002. <http://www.cinterfor.org.uy/jovenes/nov/boltem/trabdec,.doc>
- BARTHOLO, Roberto; BURSZTIN, Marcel. Prudencia e utopismo: ciencia e educação para a sustentabilidade. En: *Ciencia, ética, e sustentabilidade: desafios ao novo século*. San Pablo: Cortez; UNESCO, 2001.
- BENÍTEZ CENTENO, Raúl. Conocimiento demográfico y crisis. En: Welti, Carlos. *Población y desarrollo*. México: PROLAP, 1997.

- BURSZTIN, Marcel. Introducción. En: *Ciencia, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século*. San Pablo: Cortez; UNESCO, 2001.
- CACHÓN, Lorenzo. Los nuevos yacimientos de empleo en España. Informe para la Comisión Europea. 1996.
- CASTILLO, Dirimo. *Presentación. Papeles de Población*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). n. 36, 2003.
- CASTRO, Claudio de Moura; Schaack, K.; Tipplet, R. (Eds.) Poniendo las cosas en claro: una síntesis. En: Castro, Claudio de Moura; Schaack, K.; Tipplet, R. (Eds.) *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- CASTRO, Claudio de Moura; VERDISCO, Aimée. Formación de jóvenes desempleados en América Latina. En: Castro, Claudio de Moura; Schaack, K.; Tipplet, R. (Eds.) *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- DEVIA, Sergio. *¿Éxito o fracaso de las políticas públicas de capacitación laboral a jóvenes? Evaluación del programa testigo "Proyecto Joven" de Argentina (1993-2000)*. Aporte de continuidad a los Seminarios Virtuales "Juventud y Formación para la Empleabilidad" y "Evaluación de Impacto de los Programas para Jóvenes". Montevideo, Cinterfor/OIT; INJUVE/MTAS, Octubre-diciembre 2002.
- FROMM, Eric. *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica, 1978.
- GALLART, María Antonia. Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo. En: De Ibarrola, María. (Coord.) *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- GOFFMAN, Irving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- HOBBSBAWN, Eric. *The age of extremes*. Nueva York: Pantheon, 1994.
- JACINTO, Claudia. *Fortalecimiento institucional de entidades de capacitación para jóvenes desfavorecidos*. París: UNESCO, 2001.
- JONAS, Hans. Citado por Bartholo y Bursztin, 1992.
- JOYCE, James. *The letters of James Joyce*. Londres: Ellmann; Faber y Faber, 1966.
- KATZMAN, Ruben; FILGUEIRA, Fernando. *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2001.
- MIRO, Carmen. Intervención en la XXIV Conferencia de la Union Internacional para el Estudio Científico de la Población. Salvador de Bahía, 2001.
- MOFFAT, Alberto. *Los marginados*. Documento presentado al Seminario Marginalidades, Montevideo, Multiversidad Franciscana, 1992.
- OIT. *Panorama laboral 2003*. Lima, 2003.
- OIT. *Superar la pobreza mediante el trabajo: Memoria del Director General*. Ginebra, 2003.

- OIT. Centro Internacional de Formación. Material bibliográfico del Curso de especialización en desarrollo local DELNET. Turín, 2003/2004.
- RAMÍREZ, Jaime. *Los programas de capacitación laboral del modelo Chile Joven en América Latina: una agenda para el seguimiento*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, Claudio. *Historia y libertad. Ensayos sobre historiología*. Gijón: JUCAR, 1974.
- SARMIENTO, Julio. *Exclusión social y ciudadanía política. Perspectivas de las nuevas democracias latinoamericanas. Última década*. Viña del Mar, CIDPA. n. 8, 1998.
- Seminarios Virtuales sobre Juventud y Formación para la Empleabilidad: desarrollo de competencias laborales claves; Evaluación de Impacto de los Programas de Formación para Jóvenes. Montevideo, Cinterfor/OIT, octubre-diciembre 2002. Participaciones de: Casanova, F.; Géller, L.; González Alonso; Marhuenda, F.; Silveira, S.; Vargas, F. y Vegas.
[http://www.cinterfor.org.uy/jovenes/eventos/virt_1 y 2/concl-doc](http://www.cinterfor.org.uy/jovenes/eventos/virt_1_y_2/concl-doc)
- SEN, Amartya. Trabajo y derechos. *Revista Internacional del Trabajo*. Ginebra, OIT. 2000.
- TOURAINÉ, Alain. *Juventud y democracia en Chile. Última década*. Viña del Mar, CIDPA. n.8, 1998.
- TURNER, Bryan. *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

MERCADO Y EDUCACIÓN: seducciones y decepciones

Almudena Navas

Ignacio Martínez

Lucía Gómez

Universitat de València

P: ¿A qué cosas crees que el profesor de taller le da importancia?

R: A que tengamos un trabajo. Es lo que más le importa a él: que salgamos de aquí con una buena formación y tengamos nuestro trabajo... porque nosotros hemos sido los fracasos entre comillas.

P: Y para ti, ¿qué es lo importante de haber estado aquí en el PGS?

R: Para mí lo más importante de estar aquí es que me dicen que me van a contratar.

Fragmento de entrevista a un alumno de PGS, 2003.

Introducción

En este capítulo queremos describir y analizar una herramienta que cumple con algunas de las funciones propias de la educación obligatoria y algunas otras de la formación profesional: los Programas de Garantía Social. Queremos hacerlo partiendo del escenario global que dibujan las políticas educativas y las políticas de formación para el empleo en el Estado español, especialmente las diseñadas para jóvenes sin titulación académica.

Analizaremos las implicaciones de la reforma educativa para estos jóvenes desde el vínculo entre educación y mercado, apoyándonos en los datos obtenidos en el proyecto de investigación que hemos desarrollado y del que damos cuenta parcialmente en este volumen. Dado que este capítulo pretende describir y analizar la garantía social como herramienta profesionalizadora en un contexto determinado, debe ser leído como la descripción del escenario general en el cual ubicar el resto de los capítulos.

Partimos de la idea de que la relación entre educación y mercado, desde una perspectiva general, afecta al desarrollo de las políticas educativas locales en

materia de formación profesional ocupacional. Por otro lado, creemos que el análisis en profundidad de los Programas de Garantía Social –en adelante, PGS– en la Comunidad Valenciana permite ejemplificar ciertas cuestiones referentes a la evolución que está sufriendo el panorama educativo en el Estado español. Por eso comenzamos analizando las reformas educativas recientes a la luz de la relación entre educación y mercado, para pasar luego a aplicar estas claves de análisis al ámbito de la formación para el empleo. El tercer apartado analiza la regulación de los PGS en la Comunidad Valenciana; y el cuarto, el desarrollo que ha tenido la gestión política de los mismos, ilustrando de este modo algunas de las afirmaciones que se hacen en los apartados iniciales.

1. La relación entre educación y mercado: los ejes de la reforma educativa

La OCDE (2003) considera que, gracias a las reformas implementadas desde mediados de los años 90 en el marco de la política macroeconómica, el desarrollo económico español ha sido notable. El principal logro, para la OCDE, es que el empleo ha crecido enormemente, lo cual ha permitido que la economía crezca más rápidamente que la media de la zona euro, incluso en el último período en que la curva de crecimiento ha decaído.¹

Para seguir “mejorando”, la OCDE en el mismo informe marca algunas recomendaciones a seguir, que de manera muy resumida consisten en mantener el ritmo del proceso de reformas estructurales en el que se encuentra embarcado el Estado español: reforma fiscal, reforma de las pensiones, reforma del mercado de trabajo, reforma educativa... La inclusión de la reforma educativa en este listado es, en sí misma, reveladora del tipo de vínculo que la OCDE entiende que debe existir entre educación y mercado.

En este marco general, la OCDE, resalta que las últimas reformas en educación –LOCFP, LOCE, LOU–² han adoptado el objetivo de mejorar la calidad en educación. Esto es positivo, desde el punto de vista del organismo internacional, ya que el mayor déficit del actual sistema educativo es el nivel de fracaso escolar de la educación secundaria. Y la mejora de la calidad en la educación debería, siempre en palabras de la OCDE, atajar el problema. Así pues, puede decirse que una cierta retórica de la calidad y la lucha contra el fracaso escolar constituye el primer eje de la reforma educativa.

1 A pesar de su rápido crecimiento en los últimos años, la tasa de actividad total en el Estado español sigue estando por debajo de los objetivos europeos (Plan de Acción para el Empleo de España, 2003).

2 Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002); Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002); Ley Orgánica de Universidades (2001).

También las reformas en el sistema educativo se orientan a un acusado proceso de descentralización. Dicha descentralización es positiva –según la OCDE–, ya que permite adaptar la escuela a las necesidades del entorno social en el que se encuentra.

Los efectos de la descentralización, además, argumenta la OCDE que podrían potenciarse si los salarios y la carrera profesional de los docentes se basaran en un control de sus responsabilidades y de los resultados. Este control de la eficacia del gasto en educación constituye el tercer eje que ha articulado las reformas educativas recientes en el Estado español.

Aquí queremos cuestionar brevemente los planteamientos esgrimidos por la OCDE y que orientan las reformas educativas en nuestro entorno.

En primer lugar, analicemos la retórica del fracaso escolar en que se fundamenta la necesidad de la reforma educativa. Desde nuestro punto de vista, estas consideraciones de la OCDE fomentan una visión parcial de la realidad educativa que, en palabras de Gimeno (2002: 4), *“permite la expansión de tesis infundadas y alarmistas que dan por sentado que el nivel educativo desciende, apoyadas en una carencia absoluta de datos que inquietan a la opinión pública y dan motivo a que pueda legitimarse la adopción de medidas legislativas y políticas restrictivas y selectivas que frenen un proceso expansivo que es un mérito de toda la sociedad”*.

La educación formal en España ha incrementado cuantitativamente su alcance durante las dos últimas décadas. Determinados colectivos tradicionalmente desfavorecidos han aumentado sus cotas de participación en los diferentes niveles del sistema, aunque siguen existiendo diferencias respecto a colectivos favorecidos. Veamos los datos de la tabla 2.1, ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

Tabla 2.1. Evolución de las tasas de escolaridad por grupos de edad

	Cursos		
	1993-94	1998-99	2003-04
Menos de 3 años	5.2	7.3	12.1
3 años	53.4	80.4	98.0
4 y 5 años	100.0	100.0	100.0
6 a 11 años	100.0	100.0	100.0
12 a 15 años	100.0	100.0	100.0
16 y 17 años	75.3	81.1	86.7
18 a 20 años	51.4	56.8	60.3
21 a 24 años	26.6	31.6	32.4
25 a 29 años	6.2	7.5	7.9

Fuente: MECD, 2003.

El nivel educativo no está descendiendo, puesto que cada vez son mayores las tasas de participación en el sistema educativo reglado. Las diferencias por sexo han desaparecido y se han reducido las diferencias por clase social. El Plan de Acción para el Empleo de España (2003) señala cómo durante el año 2002 ha continuado aumentando el porcentaje de jóvenes que completan la Educación Secundaria Superior.

En la tabla 2.1 podemos observar que en todos los tramos de edad existe efectivamente en los últimos diez años un incremento progresivo de la participación en la educación reglada. La obligatoriedad en España de asistir a la escuela comprende las edades entre los 6 y los 16 años. Sin embargo, en el curso 2003-2004 prácticamente el total de la población entre 3 y 6 años está escolarizada. Las diferencias entre la clase media y capitalista y la clase obrera se hacen patentes más bien en los niveles postsecundarios y universitarios del sistema educativo. Las condiciones familiares y las condiciones socioeconómicas siguen siendo el condicionante fundamental por el cual los jóvenes pueden o no seguir estudiando (Martín y Velarde, 2001), de modo que las posibilidades de ampliar los estudios varían dependiendo del entorno en que se nace.

Si bien es cierto que hay fracaso escolar en España, también es cierto que hay indicadores clave que permiten asegurar que no se debe a una determinada organización del sistema educativo. Al menos no totalmente. Los fracasados escolares tienen más probabilidades de serlo por pertenecer a clases populares en determinados contextos geográficos. Existen múltiples factores que influyen en el fracaso escolar, y la reforma educativa carece de sentido cuando trata de diversificar adelantando la edad de salida del sistema hacia herramientas educativo-profesionalizadoras. Si lo que deseamos es una mayor calidad en la educación, se debe buscar el camino que haga posible la igualdad de oportunidades. Esto implica acercar posiciones entre los capitales culturales y sociales de las distintas clases sociales, permitiendo que quienes menos tengan más tiempo permanezcan. La LOCE, la reforma educativa de diciembre de 2002, dicta que *“aquellos alumnos que, cumplidos los quince años de edad y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados en un programa de iniciación profesional”*.

En segundo lugar está la trampa de la descentralización. De entrada, la descentralización resulta atractiva, ya que quienes están en mayor contacto con el contexto son los que lo viven diariamente. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la descentralización es uno de los mecanismos de control más eficaz de las nuevas formas neoliberales de gobierno. La descentralización y desregulación administrativas, como iremos viendo, no suponen una relajación del control estatal, sino una transformación hacia dispositivos de control menos visibles y, por ello, más efectivos.

Los planos a los que afecta la descentralización en educación son básicamente tres: un plano económico, un plano curricular y un plano organizativo (Torres, 2001). La descentralización económica permite a los centros escolares destinar fondos a aquellas cuestiones que consideren necesarias para paliar los déficits que detecten, invirtiendo en el material curricular que más se adecue a su orientación pedagógica. La descentralización curricular se refiere a las finalidades de cada nivel del sistema educativo, y por tanto a los contenidos, metodologías y recursos didácticos a los que recurrir. La descentralización organizativa se refiere a los agentes sociales que asumen y participan en la toma de decisiones en los centros escolares.

No todas estas formas de descentralización se están dando con la misma intensidad en el Estado español, ni resulta obvio que la forma que adoptan fomente la autonomía y el poder de decisión de centros y docentes sobre su propia práctica. Por ejemplo, la descentralización organizativa ha tendido a enfatizar menos la participación de agentes y colectivos locales en la gestión de los centros que la responsabilidad última de cada centro en los resultados de su acción. Y así, aunque es cierto que los colectivos que tienen presencia activa en los centros han aumentado en las dos últimas décadas, la participación no es tan amplia como cabría desear. En cambio, cada vez son más las exigencias a nivel organizativo, y el profesorado se enfrenta a múltiples tareas que se han ido legitimando como propias del docente y que no existían hace veinte años. Por su parte, los contenidos curriculares en el marco de la LOGSE se encontraban muy condicionados por las editoriales de libros de texto, apoyadas por la política de la administración central educativa que, al eliminar el requisito de aprobación de sus contenidos, abría las puertas a una liberalización del mercado en este sector. La LOCE, en cambio, opera una nueva centralización curricular mediante un detallado decreto de enseñanzas comunes que devuelve protagonismo al Estado en la selección de los contenidos, limitando el margen de maniobra de los centros educativos. En cuanto a la gestión económica, sería sensato suponer que, ante el incremento cuantitativo de demandas que vienen sufriendo los docentes –en relación a actividades extraescolares, prevención del SIDA, educación vial, búsqueda de recursos económicos, proyectos de centro y de aula– se hubiera producido un incremento en el acompañamiento necesario para poder gestionar dichas demandas. Sin embargo, no se aprecian variaciones en la formación inicial y permanente ofrecida al profesorado, ni incrementos en la disponibilidad de recursos. El cambio más perceptible en las estrategias de gestión económica no es ni el incremento global ni la mayor adecuación local de las inversiones en educación, sino –como podemos inferir de las recomendaciones de la OCDE– la tendencia a supeditar la inversión económica a los resultados cuantitativos que obtenga el centro escolar.

Esta última consideración se adentra en lo que hemos considerado el tercer eje de la reforma: el control de la eficacia del gasto en educación. Cuando se hace una lectura de las posibilidades económicas de la educación corremos el riesgo de perder de vista las funciones sociales de esta última. Nosotros consideramos que es poco deseable que un sistema educativo tenga fines mercantilistas.

Un ejemplo claro de esto lo constituye la política de concertación con centros privados. Según datos extraídos de Eurydice, en España la presencia de la enseñanza secundaria privada, básicamente financiada con recursos públicos, es bastante fuerte en relación a la pública. La media de la Unión Europea de enseñanza secundaria privada se sitúa en el 15.1%, mientras que en España es del 32.7%. Uno de los motivos por los que los conciertos en la educación obligatoria son tan frecuentes es que resultan más baratos para la administración pública que la gestión directa. Además, la distribución es significativamente diferente por comunidades autónomas. Curiosamente, las comunidades con mayores rentas *per cápita* son las que cuentan con mayor participación de la enseñanza privada concertada. Como nos recuerda Gimeno (2002), las desigualdades socioeconómicas y culturales del medio de procedencia de los estudiantes se traducen en mayores dificultades para los menos favorecidos.

1.1. Los Programas de Garantía Social en el marco de la reforma educativa

En los Programas de Garantía Social la visibilidad de estos tres ejes de la reforma es bastante notable. Por un lado, la condición fundamental para ser alumno/a de la garantía social es la de no poseer ninguna titulación académica. En concreto, se requiere no poseer el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; es decir, haber fracasado en la adquisición del mínimo certificado de acreditación formativa. Los PGS fueron diseñados como una herramienta de la política educativa con el fin de subsanar los errores del sistema educativo y ofrecer una “segunda oportunidad” a los jóvenes sin titulación básica. Sin embargo, el marcado carácter profesionalizador del *currículum* de la garantía social, junto al desarrollo administrativo de la misma, tiende a instalarse en unas políticas que alejan las posibilidades de promover una igualdad de oportunidades entre los jóvenes que abandonan el sistema sin certificación y los que se mantienen dentro de él.

El segundo lugar, la descentralización es máxima en los PGS en los tres niveles propuestos por Torres (2001). Los PGS, como iremos viendo, han sido un ejemplo de descentralización económica al funcionar mediante un mecanismo de subvención anual no renovable y condicionada a los resultados de inserción, de forma que cada entidad debe considerar si es capaz o no de asumir la gestión del programa con el presupuesto concedido. Más clara todavía es la descentralización curricular, al carecer de un *currículum* prescrito de referencia: más allá de la

mención de las áreas y de las horas que corresponden a cada una, el contenido de las mismas y sus propios objetivos quedan al albedrío de cada entidad promotora. Por su parte, la descentralización organizativa se acompaña de una pluralización de las entidades gestoras, proporcionando una apertura que los restantes niveles del sistema educativo no tienen y que dota de considerable flexibilidad a los PGS.

Y en tercer y último lugar, los PGS responden a una política de reducción del gasto público, donde no se crean las infraestructuras necesarias para dar este servicio, sino que mayoritariamente se contrata y subcontrata anualmente la implementación de los PGS, de tal forma que la inversión hecha a corto plazo es muy inferior.

2. Las políticas de formación para el empleo y la gestión del fracaso escolar

En esta sección del capítulo pretendemos describir tanto los fines declarados como las concreciones adoptadas por las políticas de formación para el empleo. Las actuales políticas de formación para el empleo dirigidas a jóvenes sin titulación surgen del vínculo ya descrito entre educación y mercado, y existe un amplio abanico de acciones concretas que cubren la necesidad de formación de estos jóvenes en caso de no acceder directamente a un puesto de trabajo: las Escuelas Taller y Casas de Oficio, los Talleres de Empleo y los Programas de Garantía Social.

Para situarnos, vamos a partir de una serie de consideraciones más globales. Si tomamos la diferencia que hacen Pedró y Puig (1998) entre las distintas acepciones que podemos dar a los términos “política educativa”, podemos distinguir entre la Política Educativa en mayúsculas y las políticas educativas en minúsculas. La primera queda definida como la ciencia política en su aplicación al caso concreto de la educación. Respecto a las segundas, aclaran que son múltiples, diversas y alternativas: “*la Política Educativa es, por tanto, la reflexión teórica sobre las políticas educativas*” (Pedró y Puig, 1998: 21). En el caso de la lengua inglesa, los términos que definen ambas acepciones son diferentes, por lo que se evita la posible confusión que se da en nuestro contexto.³ Nuestro interés en este capítulo se centra en las políticas educativas –con minúsculas– y no en la Política Educativa –con mayúsculas–. Así pues, nos dedicaremos aquí a analizar las políticas educativas que son pertinentes para el estudio de los PGS desde la gestión que hace la administración educativa, si bien asumimos que esa gestión es, al menos en parte, fruto de las reflexiones teóricas, al formar parte de un mismo sistema social.

3 *Policy* es la Ciencia Política, *Policy Studies* son los estudios de Política y *Educational Policy Studies* es la ciencia de la Política educativa. *Politics* es la política del día a día y *Educational Politics* son las políticas educativas (Pedró y Puig, 1998).

Pedró y Puig (1998) resumen los elementos constituyentes de las políticas educativas en los siguientes:

- a. Un contenido: una política educativa se adopta para conseguir unos resultados o productos concretos.
- b. Un programa: en principio una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, sino que se refiere a unos valores y opciones ideológicas concretas encarnadas en un programa, si bien hace falta un seguimiento en el tiempo para poder averiguar cuáles son los ejes específicos y programáticos que evidencian un denominador común, cuáles son los valores y las opciones ideológicas que apoya con su actuación.
- c. Una orientación normativa: las decisiones que se adoptan y que configuran una política educativa presuponen en los decisores una voluntad orientada a establecer normas, a aprobar leyes. A menudo, las grandes políticas educativas tienen como objeto la aprobación de una ley de educación; otras veces, lo que configura una política educativa es, más bien, el desarrollo normativo de una ley.
- d. Un factor de coerción: toda política educativa implica una autoridad educativa, ya sea el ministerio central, un departamento regional o un ayuntamiento y, en cada caso, el alcance de la política será el que delimite la competencia del decisor. El factor de coerción presupone que las políticas educativas, lógicamente, pueden llegar a ser impuestas y, por supuesto, resistidas.
- e. Una competencia social: la competencia queda definida aquí como la afección a un sector concreto. Los actos y disposiciones implicados por una política educativa afectan a la situación, los intereses y comportamientos de los administrados, es decir de cualquier persona o grupo afectados directa o indirectamente por la política educativa.

Cuando hablamos en este apartado de fines declarados de las políticas de formación para el empleo nos referimos esencialmente a su contenido y programa; esto es, a los objetivos que persiguen, objetivos cuya naturaleza no siempre es evidente si no se adopta una perspectiva más amplia sobre la racionalidad que los inspira y en la que cobran sentido. Al analizar la concreción local de las políticas, por su parte, es imprescindible hacer referencia al marco regulador de las mismas, los agentes y autoridades de que depende éste y el colectivo objeto de las mismas, puesto que estos elementos resultan cruciales en el efecto que producen las políticas con independencia de sus fines declarados.

2.1. La lucha contra el fracaso escolar: los fines declarados de las políticas de formación para el empleo

Los principales elementos comunes que encontramos en las políticas educativas desarrolladas por los distintos gobiernos de los países de la UE son la prolongación de los itinerarios formativos de los jóvenes, así como una cierta retórica de la promoción de una educación escolar de calidad. Casal (2000) señala tres puntos de referencia para estos dos elementos: un discurso económico, un discurso político y un discurso pedagógico, los tres vinculados a lo que en el anterior apartado señalábamos como los tres ejes de una reforma que redefine las relaciones entre educación y mercado. El discurso económico actualmente predominante sobre la educación apuesta por un aumento de la eficacia de los recursos destinados a la formación a fin de lograr una mayor competitividad en la empresa. El discurso político se asienta en una idea de igualdad de oportunidades y movilidad social determinada, y desarrolla como punto básico de referencia la importancia de la escolarización. Tomando la educación como herramienta donde se hacen visibles los compromisos y los deberes del Estado para sus ciudadanos, dichos ideales declarados se materializan en políticas educativas de compensación para los sectores socialmente desfavorecidos como procedimiento de “cohesión social”. El discurso pedagógico sobre la comprensividad y el aprendizaje significativo ha apoyado las políticas de reforma y mejora de la calidad de la educación escolar a lo largo de los años ochenta y noventa, ya que no hay mejora de los sistemas de enseñanza sin mejoras en los entornos educativos –materiales escolares, discurso pedagógico, innovación formativa o formación del profesorado, por ejemplo– (Casal, 2000).

En este marco, las políticas educativas europeas dan lugar a una situación bipolar. Por un lado tenemos los principios de igualdad y cohesión social, y por otro, los principios de competitividad y diferenciación social. La pregunta clave, pues, es cómo se resuelve en lo local esta situación pendular.

Ante la complejidad que supone la situación escolar y ante los problemas a los que se enfrentan los agentes implicados en la cotidianeidad escolar, unido al desarrollo de las políticas educativas llevadas a cabo por los diferentes gobiernos, aparecen en el contexto de los tres discursos antes mencionados una serie de herramientas y estrategias que comparten un fin declarado: la erradicación –o cuanto menos paliación– de los índices de fracaso escolar de los ciudadanos.

Uno de los fenómenos que se vinculan a la plena escolarización en las sociedades más desarrolladas científicamente y culturalmente es el fracaso escolar. Mientras que tradicionalmente el corte en la segmentación de los jóvenes se establecía en función de aquellos que habían cursado estudios y aquellos que no, en la actualidad la diferenciación la marcan los resultados de los jóvenes a lo largo del

período de escolaridad obligatorio. La permanencia en la escuela hoy se alarga en el tiempo, no sólo porque así lo disponen las normativas al respecto –la educación obligatoria se prolonga hasta los dieciséis años–, sino porque también la multiplicidad de agentes implicados en la situación escolar permite este alargamiento. Antes contábamos con que la relación profesor-alumno era una situación aislada donde entraban en juego las estrategias de los dos agentes implicados. Ahora a esa situación le unimos una proliferación de expertos como psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales o educadores sociales que permiten la permanencia dentro del aparato escolar de múltiples maneras: orientación, apoyo, itinerarios individualizados, adaptaciones curriculares. Así pues, la no consecución del correspondiente título de educación secundaria hoy en día aleja como nunca antes a los ciudadanos sin certificación de aquellos que sí han obtenido el certificado.

García y Figuera (2000) realizan una lectura negativa de la falta de certificación. Por un lado, la inserción laboral se vuelve difícil en cualquier segmento del mercado. Por otro, el porcentaje de población que accede a estudios postsecundarios aumenta cada vez más (ver tabla 2.1). Ante estas dos cuestiones señalan cómo la falta de certificación se asocia a cuestiones tales como las dificultades de aprendizaje por falta de capacidades intelectuales, conductas conflictivas, absentismo, marginalidad social...

Así, por ejemplo, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) señalaba en 1998 al diagnosticar el sistema educativo español que tenemos tasas de fracaso escolar que rondan el 25% y el 30% a los 14 y a los 16 años. También señalaba que *“nos encontramos hoy ante la urgencia de operar un cambio significativo que haga de la escuela un instrumento eficaz de promoción, en un sentido u otro, para la mayoría de la población juvenil española, y que en ningún caso permita el fracaso sistemático de al menos la cuarta parte de sus efectivos”*.

Lo cierto es que este diagnóstico no ha conducido a una remodelación general del sistema educativo reglado, sino que ante este panorama han proliferado una serie de “acciones educativas paralelas” a las tradicionales. Cuando el itinerario educativo normalizado no se completa como está previsto por todos los ciudadanos, se diseñan una serie de acciones educativas que tratan básicamente de paliar la situación de riesgo social en la que se encuentran los “sin título”. Por este motivo señala Casal (2000) que las políticas educativas europeas y españolas eligen una forma particular de resolver la tensión entre eficacia y competitividad por un lado y cohesión e igualdad por otro: la comprensividad quedaría reforzada en el plano teórico o intencional, mientras que en las prácticas concretas *“las políticas educativas estarían promocionando formas de externalización del fracaso escolar manifiesto”*.

2.2. La concreción local de las políticas

Las políticas educativas, con todas sus medidas y acciones, toman forma dentro de las instituciones donde se desarrollan, con profesores, alumnos y espacios y materiales concretos. Señala Gimeno (1998: 78) que *“los contextos plantean límites que las políticas no pueden contemplar”*, entrando en ocasiones en conflicto con la hiper-regulación a que tiende una administración educativa todavía configurada según un modelo esencialmente burocrático.

Pérez-Gomar (2002) señala que, si se considera a las políticas educativas como lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer en el ámbito de la educación, y su análisis como el estudio de lo que los gobiernos hacen, éstas poseerían las siguientes características:

- a. Son mucho más dinámicas e interactuantes que un texto que les da forma. Su estudio requiere trascender lo escrito para situarlo en su contexto, que es lo que les otorga sentido y significado.
- b. Poseen un marcado carácter multidimensional, que afecta de diferentes formas a los agentes envueltos en ellas y a su vez en su desarrollo son afectadas en forma desigual por sus prácticas.
- c. Están cargadas de valores que permean su proceso.
- d. Existen en un contexto determinado, que las condiciona y determina al mismo tiempo. Siempre se desarrollan en un clima político e ideológico particular, con una realidad económica y social que tendrá mucho que ver con sus resultados.
- e. Su propuesta y realización es una responsabilidad y a la vez actividad del Estado, en interacción con la economía y la sociedad civil.
- f. Interactúan con políticas que se llevan a cabo en otros campos.
- g. Su implementación nunca es tarea fácil: forman parte de una realidad social cada vez más compleja, donde las prioridades de la agenda estatal deben dialogar con los intereses de varios actores sociales y agentes locales.

Debido a todo esto, las políticas educativas generan tanto consecuencias buscadas como no queridas. Una política educativa siempre es una fuente de incertidumbre acerca de su devenir, pues se desarrolla dentro de complejas relaciones entre factores de contexto, diferentes y a veces opuestos, y una enorme variedad de agentes involucrados.

La administración educativa, en el caso valenciano, ha reformulado la normativa legal que afecta a los Programas de Garantía Social en mayor medida que el resto de comunidades autónomas. La regulación de los programas y su desa-

rollo se ha concebido de manera tal que de ellos participan una pluralidad de agentes superior al resto de herramientas educativas, insertándose los mismos en diferentes tipos de instituciones, con unos valores adscritos determinados. Por eso a priori en los PGS, el grado de incertidumbre respecto de las consecuencias que se obtienen es alto, debido a la multiplicidad de agentes involucrados en su gestión y desarrollo: por ejemplo, los PGS han ido evolucionando desde 1994, y son la respuesta que propone la administración a la problemática de fracaso escolar en determinados alumnos. Sin embargo, no todos los alumnos que abandonan el sistema escolar sin el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), ingresan automáticamente en un PGS. Existe un mecanismo de selección para hacer efectivo el ingreso en los mismos. La selección es responsabilidad de la administración que, junto a las entidades, establece los baremos para la admisión de los alumnos en el PGS. Esta preselección del alumnado hace que los PGS cobren sentido como los entendemos en la práctica, y como se desarrollan en la misma, en un contexto determinado y no en otro.

En definitiva, y siguiendo nuestra línea de interés, podemos sostener que las políticas educativas destinadas a la formación de los ciudadanos que no han obtenido el título de la educación básica con el nuevo sistema educativo, al igual que el resto de políticas educativas, responden a un contexto determinado. Este contexto, además de regirse por las directrices de las normativas europeas –las recomendaciones de las Cumbres de Luxemburgo y Lisboa–, se desarrolla en lo local puesto que la instancia decisora que las formula es la Conselleria d'Educació en nuestro caso. En el caso valenciano, la gestión de los PGS que realiza la administración determina fuertemente aspectos como la selección, los horarios o la financiación, y débilmente aspectos relacionados con la didáctica tradicional. Esa regulación desigual de los diferentes aspectos tiene efectos indudables en la práctica de los PGS.

De este análisis nos ocuparemos en los dos apartados siguientes: en primer lugar, procederemos a analizar, en sucesivos planos de concreción progresiva, la legislación de que disponemos para poder establecer un primer análisis del contexto educativo de los PGS; posteriormente, analizaremos la realidad de su implementación y las decisiones de gestión que se han ido tomando precisamente en aquellos aspectos en que la regulación existente deja amplio margen de elección. Como veremos a continuación, la conclusión más clara del primer análisis es que el grado de regulación de la garantía social es variable en sus diversos aspectos. La principal conclusión del segundo es que los efectos y funciones de la garantía social no se hacen visibles si sólo atendemos al marco legislativo, por lo que es preciso descender a analizar las incidencias de su implantación y gestión en nuestro entorno concreto.

3. La garantía social: entre el sistema educativo reglado y la formación ocupacional

Venimos argumentando que la redefinición contemporánea de las relaciones entre educación y mercado aboca a las políticas educativas actuales a una tensión bipolar entre igualitarismo e inserción o entre cohesión y competitividad. Los PGS constituyen un escenario educativo particularmente sensible a dichas tensiones, un escenario en que éstas se manifiestan con especial claridad.

En primer lugar, cabe señalar que los PGS no son una etapa dentro del sistema educativo, aunque sí aparecen en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). En el caso concreto de la Comunidad Valenciana la regulación de los PGS la llevan a cabo dos administraciones públicas: la Conselleria de Cultura, Educació i Esport y la Conselleria de Treball i Afers Socials.

Además, asistimos actualmente a un momento de reforma en el que la nueva ley de educación (LOCE, 2002) establece un marco diferente desde el que entender la práctica de los llamados Programas de Garantía Social instituidos por la anterior ley de educación (LOGSE, 1990). Aunque con la nueva legislación, los PGS en tanto que tales, dejan de formar parte del sistema educativo, encontramos dos hechos que nos permiten prever su continuación en el espacio de las acciones encaminadas a compensar a los jóvenes que por no tener el graduado escolar en educación secundaria, son susceptibles de pertenecer a un colectivo en riesgo de exclusión social.

Por un lado, la economía española sigue las directrices internacionales y las recomendaciones que orientan las actuaciones concretas. La búsqueda de caminos que permitan paliar los posibles efectos de la falta de titulación tiene un referente en las directrices internacionales que van concretándose en lo local, como hemos apuntado más arriba.

Por otro, los PGS han sido ejemplo de buenas prácticas en diversos informes nacionales que orientan las actuaciones en materia de política educativa. Aunque no aparezcan en la nueva ley de educación, el hecho de vincularlos a otras administraciones –como la de trabajo– nos permite vislumbrar la permanencia a corto y medio plazo de los programas o de otras herramientas que establezcan un vínculo similar entre educación y mercado.

Veamos a continuación cómo afectan los lineamientos de la política educativa internacional a la garantía social y cómo descienden hasta el nivel de lo local, desde las directrices de la Unión Europea, al Plan Valenciano de Formación Profesional.

Las “Directrices para el empleo” en 1999 y las “Orientaciones generales de política económica”, ambas de la Unión Europea, señalan que las funciones so-

ciales de la educación y de la formación son reincorporar a más personas en el mundo del trabajo, promover la creación de empleos, evitar el desempleo y garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Las directrices comprenden disposiciones en materia de educación y formación para mejorar la empleabilidad, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades, y para promover la iniciativa y la creación de empleos. Las orientaciones disponen el marco para definir los objetivos de política general sobre educación y formación en los planes de acción nacionales para cada país.

Esta bipolaridad ya mencionada entre un principio de igualdad y un principio de competitividad se manifiesta con claridad en el Plan de Acción para el Empleo de España (2003), que es especialmente relevante para la garantía social en sus directrices quinta y séptima. La quinta recoge los elementos de las políticas para el periodo 2003-2006 con vistas a aumentar la mano de obra y promover la prolongación de la vida activa. Se hace hincapié en que no se espera un incremento importante en el empleo de los jóvenes menores de 25 años. El motivo principal que expone es que estas edades se asocian casi siempre con la escolaridad, que es deseable fomentar.

La séptima directriz refleja las actuaciones encaminadas a promover la integración de las personas desfavorecidas en el mercado de trabajo, tales como los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema escolar. Para la reducción del abandono escolar se pretende potenciar una serie de medidas entre las que se encuentran los Programas de Garantía Social. Los PGS se destinarán a personas que abandonen el sistema educativo prematuramente sin preparación suficiente; se desarrollarán diversas modalidades para adecuarse a los intereses y expectativas de los jóvenes y facilitarán la reinserción educativa de los alumnos, el acceso a otras ofertas formativas y la consecución de un puesto de trabajo. Los PGS se desarrollarán simultáneamente con los Programas de Iniciación Profesional, establecidos en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación con el objetivo de reducir el número de jóvenes que abandonan la enseñanza obligatoria.

En el Plan Valenciano de Formación Profesional (PVFP) de 2002 se señala que los sectores productivos valencianos tienen en común una serie de exigencias en términos de cualificaciones. La economía valenciana es partícipe de las tendencias económicas predominantes en el ámbito internacional: la importancia de la cualificación del capital humano, el aprendizaje continuo, la demanda de mayores niveles de cualificación y competencias más amplias.

Como se puede leer en estos textos, en materia de política educativa y de política de empleo hay determinadas cuestiones que se van homogeneizando cada vez más, sin que se advierta claramente la concreción contextual de una política local ante la internacional. Los vocablos específicos de la educación han sido apropiados por quienes gestionan en materia de empleo y viceversa. Los

PGS responden a intereses propios de los sistemas educativos sin dejar de lado los intereses propios de las cuestiones de empleo. La particular organización de estos programas, que veremos en el siguiente apartado, unida al nivel de demanda exigido por los lineamientos políticos, da como resultado una herramienta educativa y profesionalizadora más compleja de lo que cabría esperar.

3.1. El marco legal y la organización de la garantía social

Tras la LOGSE, el decreto 47/1992 del 30 de marzo del Govern Valencià dicta el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Valenciana y establece que será la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència,⁴ junto con otras administraciones o instituciones, la que desarrolle los Programas de Garantía Social. Así pues, finalmente la normativa que regula la garantía social en la Comunidad Valenciana son “órdenes marco” conjuntas de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport y de la Conselleria de Treball i Afers Socials.

Desde el decreto de currículo para la ESO, se intentan prever las posibles necesidades de determinados alumnos que no alcancen los objetivos de dicha etapa, aun habiendo participado en programas de diversificación curricular, y que necesiten o deseen acceder a una oferta de programas específicos de PGS. Se hace evidente que para los fines de los PGS, ambas consejerías se entienden como pertinentes para: (a) facilitar la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen y (b) posibilitar el principio constitucional de acceso a un puesto de trabajo en las mejores condiciones posibles para aquellos que decidan incorporarse a la vida activa.

Extraemos a continuación aquellas cuestiones que quedan ordenadas en la regulación autonómica, de modo que nos permitan situarnos ante los PGS desde el punto de vista de la administración.

Según la Orden que regula los PGS en la Comunidad Valenciana (2000), un programa se desarrolla en 900 horas distribuidas en un curso académico, pudiendo extenderse a dos cursos y 1.800 horas en el caso de programas dedicados al alumnado con necesidades educativas especiales y debidamente autorizados a tal efecto. La garantía social se oferta a los siguientes destinatarios:

- Jóvenes menores de 25 años y que cumplan al menos 16 en el año natural de inicio del curso y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional.
- Los PGS de la modalidad de Iniciación Profesional matricularán, preferentemente, alumnado de edades comprendidas entre los 16 y 18 años.

| 4 Actualmente este organismo se denomina Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

La siguiente estructura se desarrolla para un total de 25 horas lectivas semanales.

- Área de Formación Específica: comprende 15 horas semanales que suponen un total de 540 horas por curso. Tendrá por finalidad preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de técnico/a de Formación Profesional de Grado Medio, y comprenderá las actividades prácticas y los contenidos necesarios para adquirir los conocimientos y las capacidades terminales correspondientes a su perfil profesional. El área de Formación Específica tendrá estructura modular, con el fin de facilitar la acreditación de la competencia profesional y de posibilitar la correspondencia y convalidación con los módulos de Formación Profesional Ocupacional. El tiempo asignado al área de Formación Específica se adaptará convenientemente en función, bien de las horas del contrato de trabajo de la modalidad Formación-Empleo, o bien del período de prácticas de resto de modalidades, que se realizarán en el último cuatrimestre del curso y que no excederán las 150 horas.
- Área de FOL y Tutorial: comprende 3 horas semanales que suponen un total de 108 horas por curso. Estará encaminada a familiarizar al alumnado con el marco legal de condiciones de trabajo, de relaciones laborales y de seguridad del ámbito profesional de que se trate, y a dotarle de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo. Su punto de partida lo constituirá la acción tutorial implícita en toda actividad educativa y que se desarrolla permanentemente a lo largo de todo el proceso formativo de los jóvenes. Dicha acción incluirá actividades completas de grupo, en el horario establecido, con objetivos y contenidos que faciliten el desarrollo personal; especialmente referidos a aspectos tales como la autoestima y la motivación, la cooperación e integración social y el aprendizaje de habilidades sociales y de autocontrol necesarias para favorecer la empleabilidad del alumnado de estos programas, así como los recursos para la autoformación y formación permanente a lo largo de toda su vida activa.
- Área de Formación Básica: comprende 6 horas semanales que suponen un total de 216 horas por curso. Tendrá por finalidad ofrecer al alumnado la posibilidad de adquirir o afianzar los conocimientos y capacidades básicas relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria que son necesarios para conseguir su satisfactoria inserción social y laboral y, en su caso, para la continuación de sus estudios, especialmente en los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Por ello se procurará que los contenidos y la metodología se adapten a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno/a. El área de Formación Básica tendrá un carácter transversal respecto a los contenidos o módulos de la Formación

Profesional Específica, de manera que el aprendizaje de los elementos que la integran –socioculturales, lingüísticos y matemáticos– esté relacionado significativa y funcionalmente con el oficio, y constituya un proceso en el que se avance de lo más instrumental y sencillo, a lo más complejo.

- Actividades Complementarias: comprende una hora semanal que supone un total de 36 horas por curso. Tendrán por objeto ofrecer al alumnado la posibilidad de mantener actividades deportivas y culturales que, al tiempo que contribuyan a la consecución de las finalidades de los Programas de Garantía Social, favorezcan la adquisición de hábitos positivos en relación al disfrute del ocio y tiempo libre. Las actividades se programarán en función de las características de cada grupo y, siempre que sea posible, con su participación.

Los PGS se dividen en distintas modalidades adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los distintos destinatarios, promovidos desde las entidades que a continuación se relacionan:

- Los programas de modalidad Formación-Empleo podrán ser promovidos por órganos de la administración general del Estado, entes públicos, corporaciones locales, organismos autónomos, consorcios y asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.
- Los programas de la modalidad Iniciación Profesional y de Necesidades Educativas Especiales podrán ser promovidos, preferentemente, por centros educativos públicos o privados concertados, dependientes de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència así como por los Centros de Formación de la Conselleria de Treball i Afers Socials, pudiendo igualmente impartirlos entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro.

La distribución del alumnado será:

- Máximo quince alumnos por grupo, mínimo diez. No podrán incorporarse al grupo más de tres alumnos con necesidades educativas especiales, y en ese caso el número máximo se reducirá a doce alumnos por grupo.
- Los programas de la modalidad para alumnado con necesidades educativas especiales se desarrollarán en grupos de diez alumnos como máximo, no pudiéndose en este caso autorizar un programa con una matrícula inferior a cinco.
- Excepcionalmente, los programas de la modalidad de Formación-Empleo podrán aumentar la ratio en función de determinadas actuaciones formativas propias de esta modalidad.

Los programas destinados exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, modalidad Especial, adecuarán las áreas de Formación Básica, FOL y Tutorial a las posibles ocupaciones en que vayan a emplearse. En cualquier caso, en estos programas se dedicará especial atención al entrenamiento de tareas de autocuidado, autonomía personal y hábitos de trabajo.

En cuanto a los o las docentes de los PGS:

- Uno de los formadores deberá ser profesor/a técnico/a o experto/a en el área profesional u oficio correspondiente.
- El segundo podrá ser maestro/a de primaria, profesor/a de secundaria o titulado/a universitario/a. En todo caso, dado el tipo de alumnos a los que van dirigidos estos programas y dependiendo del colectivo o de las características concretas que presenten en cada modalidad, estos formadores deberán acreditar la especialidad y experiencia docente necesaria para atender a dicho alumnado.

Los centros docentes y entidades promotoras podrán incrementar el número de profesionales a intervenir en la ejecución del programa si así lo requieren las características del alumnado o las características del programa, y siempre que su intervención docente no supere el tercio del total de la dedicación horaria semanal del equipo base.

El equipo base de los programas dedicados exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, modalidad Especial, incluirá necesariamente un maestro/a de Educación Especial o titulado/a universitario/a de Pedagogía o Psicopedagogía y serán gestionados preferentemente por centros específicos de Educación Especial, así como por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro dedicadas a la atención de jóvenes discapacitados que reúnan los requisitos y experiencia docente que se determinen en la correspondiente orden de bases para la concesión de subvenciones.

3.2. Los desiguales grados de regulación en los Programas de Garantía Social

De entre las herramientas a las que los jóvenes sin titulación pueden acceder desde los 16 años, los PGS son el escenario idóneo en el que observar algunas de las tendencias del sistema educativo que señalamos en los dos primeros apartados de este capítulo: la descentralización, la retórica del fracaso escolar y la ambivalencia entre educación y profesionalización. Desde esta edad también encontramos a las Escuelas Taller y a las Casas de Oficio, que además de compartir con los PGS la edad de inicio, comparten la de salida, los 25 años. Los Talleres de Empleo también van dirigidos a personas sin titulación, aunque sólo a partir de los 25 años de edad. La falta de titulación permite incluir a estos jóvenes den-

tro del colectivo de los fracasados escolares. Los PGS, como hemos visto en la legislación, se ofrecen como respuesta al problema de la falta de competencias mínimamente certificadas.

Las funciones que cumplen estos cuatro tipos de herramientas que conviven actualmente pueden ser similares a priori. Sin embargo, a los PGS el marco legal de referencia, la ley de educación de 1990, los nombra y los sitúa dentro del nivel postsecundario de educación. Ni las Escuelas Taller y Casas de Oficios ni los Talleres de Empleo tienen un vínculo con los organismos educativos.

Aunque la escasa regulación característica de los programas confiere a todos las mismas finalidades independientemente de la modalidad elegida, se puede apreciar una bifurcación de los objetivos de la garantía social en función de las modalidades de estos programas. La modalidad de Formación-Empleo acentúa el carácter terminal de esta actuación al perseguir la incorporación al mercado de trabajo de estos jóvenes. La modalidad de Iniciación Profesional se ha venido situando como una formación profesional de segundo orden, teniendo como fin la reincorporación al sistema educativo –en concreto a los Ciclos Formativos de Grado Medio-. Sin embargo, esta diferenciación permanece en el ámbito del sentido común.

Por otro lado, tomemos la cuestión de la descentralización educativa. En los PGS son particularmente visibles los efectos que ya hemos señalado. No sólo se han asumido excesivas funciones por parte de los docentes de las entidades que los gestionan en un plazo breve, como son 900 horas de un curso académico. Además la variedad de entidades que han entrado a gestionar los programas permite esperar una diferenciación en su manejo de la diversidad. Podemos hablar de una pérdida de responsabilidad por parte de las tradicionales agencias educativas –colegios e institutos públicos, privados y privados concertados-, al transferir las competencias relacionadas con la promoción, gestión y desarrollo de los PGS a otras instancias sociales que antes no habían participado en la educación, tales como entidades locales y entidades sin ánimo de lucro –lo que también es indicativo de un aumento de la implicación de la sociedad civil en la gestión de la educación-.

Esta diferenciación podría estabilizarse con la nueva ley de educación (LOCE, 2002). Esta ley ofrece un marco en el que cabe entender la garantía social, llamada ahora Programas de Iniciación Profesional, como una formación profesional inicial. Establece el itinerario a seguir y lo encuadra dentro del propio sistema educativo. Los programas que han sido desarrollados desde la Conselleria de Cultura, Educació i Esport serán en un corto plazo reemplazados por los Programas de Iniciación Profesional.

Sin embargo, los programas que han sido desarrollados desde la Conselleria de Treball i Afers Socials seguramente seguirán dependiendo de ella, al igual

que el resto de herramientas profesionalizadoras que venimos comentando. Estas previsiones, aunque hipotéticas, encuentran respaldo en las directrices del Plan de Acción para el Empleo de España (2003-2006) y del Plan de Acción para la Inclusión Social de España (2003-2005), que contemplan a los PGS como una actuación que da una buena respuesta a estos colectivos en riesgo de exclusión social.

Así pues, existen determinados aspectos que permiten encuadrar los PGS dentro de la oferta formativa reglada, mientras que existen otros aspectos que los alejan de la misma: debido al marco normativo que los regula y al modo en que se ha desarrollado su implantación –en particular en la Comunidad Valenciana–, los PGS constituyen una oferta formativa extremadamente singular, a caballo entre la oferta rígidamente estructurada, regulada e institucionalizada del sistema educativo reglado y la oferta flexible, heterogénea y desregulada de la formación profesional ocupacional (Aparisi, 1998; Marhuenda, 1998).

Los aspectos que acercan los PGS a la formación reglada son: (i) su marco legal de referencia; (ii) la asignación de cierta función compensatoria que se traduce en un área de formación básica obligatoria en su *currículum*; (iii) un ámbito de reclutamiento fundamentalmente escolar.

Por su parte, los aspectos que acercan los PGS a la formación profesional ocupacional son: (i) un carácter terminal y no propedéutico, orientado a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él, como sucede con la mayoría de ofertas formativas del sistema reglado para cohortes de edad comparables (Báscones, 1995); (ii) la ausencia de la mayoría de los mecanismos de regulación propios de la enseñanza reglada: los Programas de Garantía Social carecen de decretos legales que fijen sus enseñanzas mínimas, su *currículum*, su evaluación; carecen de centros propios en los que ser impartidos y se reconoce explícitamente su desinstitucionalización y la posibilidad de impartirlos en centros no docentes; son gestionados conjuntamente por dos administraciones: educación y trabajo; funcionan en régimen de subvención, con convocatorias anuales; casi nada se dice de los requisitos de cualificación profesional de sus formadores (Marhuenda, 1998).

La flexibilidad que proporciona la ausencia de regulación formal en los PGS posibilita una gran diversidad dentro de éstos. Esta diversidad es máxima dentro de la Comunidad Valenciana, en la cual su desarrollo se ha inspirado en modelos de educación no reglada de forma mucho más explícita que en otras administraciones autonómicas.

En la Comunidad Valenciana los PGS constituyen una oferta formativa vanguardista o particularmente sintomática de las tendencias de evolución del sistema educativo en su conjunto, al menos por tres motivos:

- el diseño integrador de formación que los caracteriza, en el cual la subdivisión y segmentación de las materias es mínima, y todas ellas se articulan en torno al eje del perfil profesional;
- el carácter innovador de su modo de gestión con relación a otras herramientas disponibles en el sistema reglado, en la dirección de una mayor flexibilidad, heterogeneidad y desinstitucionalización;
- la elevada flexibilidad y el escaso grado de regulación formal que les es propio y que los hace especialmente aptos para adaptarse a los cambios en la lógica del mercado laboral.

Además, la gama de perfiles profesionales que se oferta en los programas es muy variada, de modo que coexisten programas dedicados a la enseñanza de oficios manuales tradicionales con otros que se centran en perfiles emergentes sin arraigo histórico cultural y en lo que se conocen como “nuevos yacimientos de empleo”.

El tipo de población al cual se dirigen los PGS son jóvenes que han mostrado particulares dificultades de adaptación al sistema educativo reglado, y cuya orientación al trabajo parece discrepar profundamente de las exigencias que impone la ética laboral tradicional (Auberni, 1995). Un reto que se plantean muchas de las ofertas formativas emergentes es la socialización laboral de individuos que encajan con dificultad en contextos educativos más rígidamente formalizados; un reto paralelo que se plantea a la investigación en ciencias sociales ante la proliferación de este tipo de ofertas formativas y la movilidad y la flexibilidad decrecientes en el mercado de trabajo laboral es describir y analizar los patrones cambiantes de integración y exclusión que les están asociados.

Porque no cabe ignorar que la función de los PGS, como herramienta profesionalizadora, es proporcionar el nivel de cualificación más bajo de los reconocidos por la Unión Europea. Esto es, se dirigen a los sectores sociales en los cuales se desarrollaron con mayor éxito y fuerza durante el siglo XIX las tácticas de socialización disciplinares que hoy han entrado en crisis con los cambios operados en el mercado laboral. Por consiguiente son sujetos que, bien por el tipo de oficio manual y mecánico para el cual se les prepara, bien por los referentes familiares y vecinales típicamente obreros que han conocido, tienen posibilidades de experimentar de manera más aguda que otros sectores sociales y profesionales, las tensiones, las contradicciones y los costes asociados al proceso de redefinición de identidades laborales que conllevan los actuales cambios sociales.

A través de la descripción de los aspectos recogidos en la legislación, que en el caso de la valenciana se ha modificado recientemente, observamos la desigual regulación de la principal oferta prevista para los peor parados del sistema educativo.

Ya hemos hablado de lo que implica la falta de certificación, que probablemente constituye el elemento más flagrante de esta tendencia desreguladora. En ninguna comunidad autónoma del Estado español se proporciona un título oficial en los Programas de Garantía Social. Así pues, a la finalización del programa, en el mejor de los casos, los alumnos pueden contar con un período de prácticas en empresa y con un certificado de aprovechamiento expedido por la entidad y por la administración educativa pertinente. Es en este punto donde consideramos que se aprecia más significativamente la falta de coherencia entre los objetivos propuestos por la legislación y la realidad socioeconómica del empleo. Establecer una herramienta educativa, con la inversión económica que supone, en aras a facilitar el acceso al mundo del trabajo para determinados jóvenes sin el GESO, y no proporcionar una titulación o una equivalencia que sea fácilmente reconocible en el contexto empresarial desvirtúa a la propia herramienta educativa como “facilitadora de la entrada al mercado de trabajo”.

Pero no sólo el análisis del marco regulador de los PGS evidencia objetivos contradictorios y tensiones entre los fines declarados y los efectos de su implantación. Los sucesivos informes acerca del desarrollo de los PGS también ponen de manifiesto la ambivalencia y alimentan la controversia.

Una revisión de los distintos datos e informes elaborados por el Consejo Escolar del Estado (CEE) respecto a la situación en el panorama nacional de la garantía social permite ver que la administración educativa no es desconocedora de las situaciones que desde la práctica se viven como problemáticas por parte de las propias entidades que desarrollan los programas (Martínez, 1998). El atisbo de optimismo del informe presentado por el CEE en el año 1995 no se repite en ningún otro informe. Tras la satisfacción ante el incremento del número de programas, el Consejo señala la falta de énfasis respecto al carácter eminentemente recuperador que considera debieran tener los programas. En este mismo informe observamos cómo se cuestiona la pertinencia de determinadas entidades que trabajan con garantía social para el desarrollo de la misma. El cuestionamiento viene de la necesidad percibida de ejercer un seguimiento estricto cuando los programas no se desarrollen en centros educativos. El informe de 1996 contradice al anterior. Utiliza los PGS como indicador del funcionamiento del sistema educativo, señalando que sólo la disminución del número de programas podrá tener una lectura positiva. Se señala el carácter propedéutico de la herramienta. En este mismo curso se observa una necesidad de replanteamiento de la edad de acceso y de la formación específica del profesorado que atiende estos colectivos de jóvenes, en relación a la problemática especial que presentan de cara al aprendizaje. Estas necesidades son las únicas, resaltadas por un carácter de urgencia, que aparecen en el informe siguiente, llamando poderosamente la atención sobre la precaria situación laboral del profesorado.

En general, del primero al último informe publicado se destaca la falta de financiación y de recursos de que adolecen los PGS. La garantía social sigue poseyendo carácter de opcionalidad para las entidades que quieran participar de ella, sin que existan medios humanos y materiales para proporcionar la oferta necesaria según los alumnos susceptibles de ingresar en ella.

Retomando las preocupaciones que surgían desde la práctica concreta de los programas que señalábamos anteriormente, recogidas por Martínez (1998), vemos que son paralelas a las expresadas por los informes del Consejo Escolar de Estado. Los problemas derivados de la escasa duración de los programas, de la falta de certificaciones otorgadas, de la escasa financiación, de la falta de un cuerpo estable de profesionales dedicados a la garantía social, la percepción de la garantía social como una actuación aislada y su consecuente falta de relación dinámica con el tejido empresarial, así como la falta de un adecuado seguimiento de los alumnos en su proceso de transición al mundo del trabajo, son los aspectos que año tras año se han venido repitiendo en el panorama de los PGS sin que por ello la legislación de cada comunidad autónoma avance en ninguno de dichos aspectos.

Parece que, de este modo, se va prefigurando la garantía social como un marco normativo amplio que, en su concreción en cada programa, permite e incluso anima modalidades diversas y no siempre semejantes entre sí. Las características del marco común dan paso a variantes específicas que permiten una adaptación a las circunstancias del contexto que la normativa marco no puede prever. Pero a la vez esta flexibilidad es un ejemplo de la descentralización que apuntábamos más arriba, una muestra más de las políticas neoliberales en los márgenes del sistema educativo, una concreción clara del impacto de lo global en lo local. Y, como tal, con frecuencia evidencia cierta ambivalencia.

4. La evolución de la garantía social en la comunidad valenciana de 1994 a 2003: del marco regulador a la gestión administrativa

Para poder describir y evaluar las tendencias en la política de gestión de los PGS en la Comunidad Valenciana, analizaremos en este apartado la documentación pertinente de aspectos estructurales y administrativos de los mismos tales como:

- El número de programas actualmente en marcha, su distribución geográfica y el flujo de incorporación de nuevos programas y desaparición de otros en los últimos cinco años;
- la distribución de los programas en función del tipo de entidad promotora –entidad local, entidad sin ánimo de lucro y centro escolar–;

- la distribución de los programas en función de la modalidad de prácticas elegida –Formación-Empleo, Iniciación Profesional o Necesidades Educativas Especiales–;
- la distribución de los programas en función del tipo de familia profesional que gestionan.

Con la ayuda de los datos sobre las modalidades, las entidades y los colectivos de los PGS desde el año 1994 hasta el 2003, su evolución en el tiempo y el tratamiento que la administración educativa les ha otorgado, podremos analizar cuáles han sido y son los mecanismos a través de los cuales se han gestionado estas actuaciones educativas, su adecuación como respuesta a la pregunta del fracaso escolar y su relación con la inserción social.

Si comenzamos por los datos generales de concesión de programas, desde su puesta en marcha en 1994, sólo en la Comunidad Valenciana el total de programas desarrollados por los distintos tipos de entidades que pueden participar en ellos ha sido de 1992. La frecuencia a lo largo del tiempo de estos programas ha ido aumentando de manera progresiva cada curso escolar, de modo que desde que se iniciara la concesión de programas hasta la actualidad podemos ver que se han duplicado con creces.

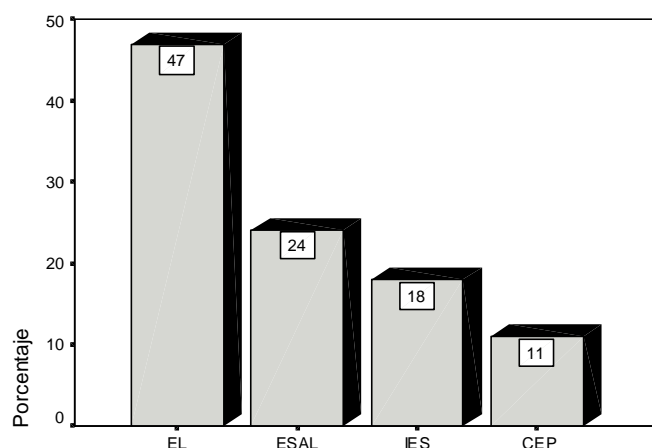
Como puede apreciarse en la tabla 2.2, que se muestra más adelante, en el año 1994 se concedieron 96 programas entre las distintas entidades. En el año 1995 se aumentó en 43 el número de programas concedidos, mientras que en los años 1996 y 1997 se alcanzó la cifra de 147 programas concedidos. El aumento en esos dos cursos no es tan espectacular como en los dos primeros años en que existieron los programas, lo cual llama la atención si tenemos en cuenta que en el curso 1997 los Institutos de Educación Secundaria empezaron a tomar parte activamente en la garantía social. Hasta el año 2001 la cantidad de programas concedidos sigue aumentando, si bien los incrementos son especialmente notables entre 1997 y 1998, así como entre 2000 y 2001. En ese último curso los PGS alcanzan la mayor cifra de concesiones de todo el período, con 287.

La primera vez que el número total de concesiones desciende, es en el año 2002, que se reduce la cantidad de programas desarrollados en 26, y en el presente año se sitúa en 272. Cabe matizar este último dato, ya que la administración en estos últimos cursos concedió un número importante de programas pero las entidades renunciaron a los mismos hasta alcanzar las cifras que hemos descrito aquí.

4.1. La distribución de los programas en la Comunidad Valenciana en función del tipo de entidad promotora

Como puede apreciarse en la figura 2.1, las Entidades Locales (EL) han gestionado casi la mitad de los programas concedidos a lo largo de todo el período: un 46.9% del total. Las Entidades Sin Ánimo de Lucro (ESAL) han gestionado aproximadamente una cuarta parte del total, concretamente el 24.1%. Los centros escolares se reparten la cuarta parte restante: los Institutos de Educación Secundaria (IES) han gestionado el 18% y los Centros de Enseñanza Privados el 11%.

Figura 2.1. Distribución de los PGS por tipo de entidad gestora en el período 1994-2003



Sin embargo estos porcentajes no se distribuyen a lo largo del tiempo de manera homogénea. Como podemos observar en la tabla 2.2,⁵ hasta el año 1999 la gestión de los Programas de Garantía Social recayó casi exclusivamente en manos de las Entidades Locales –principalmente ayuntamientos y mancomunida-

⁵ En la tabla 2.2 hemos recuadrado la distribución que tuvieron los programas en cada año según el tipo de entidad. Para cada año aparecen dos cifras: la de arriba indica el número de programas gestionados en ese año por ese tipo de entidad. La de abajo son los residuos tipificados corregidos, un indicador de significación estadística que señala si los programas estuvieron o no equilibradamente repartidos cada año entre los cuatro tipos de entidad. Cuando los residuos tipificados superan la cifra de 1.9, indican que ese tipo de entidad gestionó durante ese curso una proporción de programas significativamente superior a la proporción de programas por año que ha gestionado en promedio a lo largo de todo el período. Y cuando la cifra es inferior a -1.9 indican que ese tipo de entidad gestionó durante ese curso una proporción de programas significativamente menor a la proporción de programas por año que ha gestionado en promedio a lo largo de todo el período.

des- y en las Entidades Sin Ánimo de Lucro. Pese a que en el último de estos cursos ya se aprecia un incremento significativo de los PGS gestionados por centros escolares en relación a años anteriores, su representación es todavía minoritaria en comparación con entidades no escolares. Las cifras alcanzadas en el primer curso en que se llevaron a cabo programas por parte de la Entidades Locales son muy superiores a las del resto de entidades: prácticamente las EL gestionaron las tres cuartas partes de la garantía social. Las ESAL van incrementando su presencia progresivamente en los cinco primeros años, hasta llegar a gestionar en el curso 1998-1999 cerca de un 40% de la población total para ese año.

Tabla 2.2. Distribución anual de los PGS por tipo de entidad gestora en el período 1994-2003

	Año de Realización de los PGS										Total
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
EL	67 4,6	88 4,0	88 3,3	82 2,2	73 -2,8	73 -4,0	104 -,7	152 2,2	104 -2,4	103 -3,2	934
ESAL	22 -,3	43 1,9	45 1,9	48 2,5	78 5,4	77 4,3	55 -,2	35 -5,1	43 -3,1	35 -4,7	481
IES	1 -4,4	0 -5,7	0 -5,9	4 -5,0	18 -3,4	32 -1,2	42 ,0	75 3,9	82 6,1	104 9,4	358
CEP	6 -1,5	8 -2,0	14 -,6	13 -,9	27 1,3	32 2,0	32 1,4	25 -1,3	32 ,7	30 ,0	219
Total	96	139	147	147	196	214	233	287	261	272	1992

Aunque las Entidades Locales se mantienen en el volumen de programas gestionados de cada curso escolar, cabe resaltar que aproximadamente el 50% de las poblaciones a partir del curso 2001-2002 dependen administrativamente de la Conselleria de Treball i Afers Socials, no de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, y esta última administración pública es la que gestiona las concesiones anuales del resto de PGS. A partir de la nueva normativa introducida por la orden del año 2000 que regulaba la organización de los PGS, podemos observar el giro más importante que ha dado la administración en todo el período, al dejar de conceder mayoritariamente programas entre las Entidades Locales y las Entidades Sin Ánimo de Lucro en favor de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). Aunque desde el primer momento los cuatro tipos de entidades pudieron acceder a la garantía social, los centros de enseñanza públicos no aparecen hasta el curso 1996-1997. La cifra alcanzada por los centros públicos de enseñanza, los IES, para el presente curso 2003-2004 es la mayor de todo el período para

este tipo de entidad. Este dato ha ido creciendo exponencialmente hasta la actualidad desde que se implantara en el curso 2001-2002 la nueva normativa.

La gestión que han desarrollado los centros privados de enseñanza en la garantía social ha ido creciendo paulatinamente desde la implantación de los mismos en el curso 1994-1995. Aproximadamente alcanzaron el equilibrio en el curso 1999-2000, en el que comparten protagonismo con las ESAL, y se han mantenido cuantitativamente sin sufrir apenas variaciones. Aunque este tipo de entidades gestiona de manera global un número de programas significativamente menor que el resto de entidades, consideramos que estas entidades se han mantenido estables en la gestión de PGS.

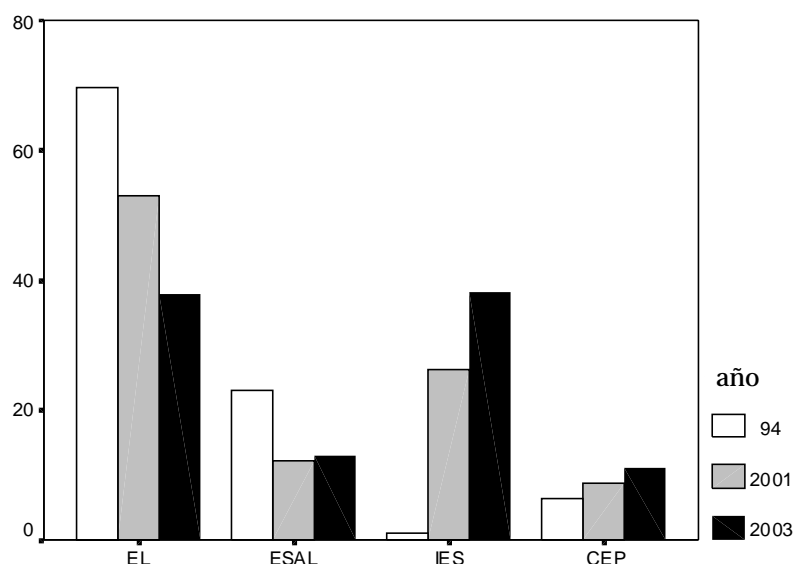
Para profundizar en las tendencias de la gestión de la garantía social en la Comunidad Valenciana tomamos de referencia la figura 2.2, que refleja la representación proporcional de los diversos tipos de entidad en la gestión de PGS en tres cursos concretos: el curso 1994-1995, el curso 2001-2002 y el curso 2003-2004. Lo que se aprecia en líneas generales en dicha figura es que el curso 2001-2002 supone un punto de inflexión con respecto a la política de gestión adoptada al inicio, y que la inversión de los criterios de concesión que se apuntó entonces tiende a consolidarse en la actualidad.

El año 1994 es el año en que se crean los PGS en la CV, el de su nacimiento. Y en la génesis de los mismos llama fuertemente la atención un dato: tan sólo un IES imparte PGS. Los IES no volverían a entrar en escena hasta el año 1997, cuando se introdujo el segundo Plan Experimental. Por tanto, vemos que en sus inicios la Generalitat Valenciana hace una apuesta importante por PGS no escolares. Obviamente, los datos que resultan obedecen al marco legislativo que los ocasiona. Este primer año, el 92.7% de los PGS fueron gestionados por entidades no escolares, mientras que el 7.3% restante –un total de siete PGS– fueron impartidos por centros de enseñanza secundaria: fundamentalmente centros concertados, que concurren a la subvención como entidades sin ánimo de lucro, y un instituto de educación secundaria.

Intentando leer los datos de manera conjunta, vemos que a lo largo de todo el período el predominio numérico de las entidades públicas no escolares es claro, recayendo la supremacía numérica en las EL. Sin embargo, la realidad del contexto político y educativo en el que se están desarrollando los programas conduce a otorgar una importancia creciente a los IES, que ocupan el primer lugar en cuanto a porcentajes en el último curso escolar: los IES gestionan el 38.2% de los programas concedidos; las Entidades Locales el 37.9%; y el 23.9% restante se divide casi equitativamente entre los centros de enseñanza privados y las Entidades Sin Ánimo de Lucro. Dada su relativamente tardía entrada en el campo, el alcance que tienen actualmente los centros escolares públicos nos hace pensar que la administración está introduciendo un cambio en su gestión hacia las enti-

dades que desarrollan PGS, manifiesto en el elevado porcentaje de concesiones a IES frente a entidades anteriormente favorecidas.

Figura 2.2. Proporción de PGS gestionados por cada tipo de entidad en los años 1994, 2001 y 2003



La administración educativa en la actualidad potencia al máximo la participación de los centros públicos de enseñanza en los PGS, ya que casi la mitad de los programas concedidos son desarrollados por éstos. La consecuencia directa que extraemos del incremento particular de los centros públicos sobre los datos globales es que tanto las Entidades Locales como las ESAL han visto mermada su representación proporcional en la garantía social casi al 50% desde que se iniciara en el curso 1994-1995. Las ESAL comenzaron con un 30% aproximadamente del total y desde el curso 2001-2002 gestionan el 12% del total. Las Entidades Locales casi gestionaban el 70% en el primer curso y el porcentaje ha ido decreciendo hasta el presente curso, reduciéndolo a la mitad. Mantenemos al margen de la comparación los centros escolares privados, puesto que las diferencias en su representación proporcional no son significativas entre ambos períodos, a pesar de haber cuadruplicado su número en estos años.

En resumen, pues, podemos señalar que son cuatro los tipos de entidad habilitados para gestionar la garantía social. Entre ellos, los centros privados concertados vienen asumiendo desde el principio una porción estable pero pequeña

de la misma, sin que se aprecien variaciones significativas. En relación a las ESAL,⁶ en cambio, los datos globales no parecen evidenciar una política consistente: con una representación proporcional menor que el otro gran agente no escolar, las EL, las ESAL crecieron en el primer lustro hasta casi equipararse a ellas; sin embargo, el giro a favor de los IES ha reducido significativamente la cantidad de programas gestionados por ESAL, que son el tipo de entidad que más lo ha acusado. Parecería, pues, que las ESAL funcionan a ojos de la administración como un recurso adicional y residual: suplementando y ampliando la oferta de las EL en los primeros años en que la tendencia favorecía a las entidades no escolares, complementando la de los centros escolares a partir de la división presupuestaria de 2000.

El grueso de la distribución de la garantía social se juega en realidad entre entidades públicas: administraciones locales e institutos. A diferencia de otras autonomías del Estado español, que desde el principio hicieron una opción decidida por la “escolarización” de los PGS, en la Comunidad Valenciana la administración autonómica optó por una gestión mixta de las consejerías de Educación y Trabajo y por la promoción de entidades no escolares como agentes educativos. En los últimos años, sin embargo, la gestión y la ordenación presupuestaria se han dividido, aparentemente con la finalidad de fomentar la participación de los centros escolares públicos en este campo híbrido.

Los motivos de esta política no son del todo evidentes. Puede suponerse que en la base hay un condicionante económico importante: actualmente la financiación de los PGS se obtiene en gran medida del dinero concedido por el Fondo Social Europeo, pero la Comunidad Valenciana podría dejar de ser región preferente para la UE en breve, por lo que se impone la necesidad de ir buscando fuentes alternativas de financiación. En una etapa de reorganización de la enseñanza secundaria, como consecuencia de la plena implantación de la reforma educativa, la garantía social parece proponerse como medio para completar horarios de profesores funcionarios que han visto reducida su docencia, para amortizar el coste de instalaciones y recursos adquiridos para la nueva formación profesional y para proporcionar una formación profesionalizadora de nivel mínimo que facilite una vía alternativa de acceso a la formación profesional de grado medio. Esta rentabilización de los recursos del sistema público de enseñanza, claro está, reduce a su vez los costes de la implantación y desarrollo de los Programas de Garantía Social.

Sin embargo, la progresiva preeminencia de los institutos públicos en la gestión y desarrollo de la garantía social, amenaza con convertir en una alternativa

6 Hay que señalar que la categoría de Entidades Sin Ánimo de Lucro es la más heterogénea de todas: bajo esta denominación se agrupan ONG, organizaciones voluntarias y paraprofesionales dedicadas a la intervención social, asociaciones empresariales que amparan centros de enseñanza enteramente privados o cooperativas especializadas en el tratamiento de la discapacidad.

escolar de bajo nivel una oferta educativa que se concibió inicialmente como alternativa a la cultura escolar y como ruptura de la identificación entre educación y sistema reglado. Esta “reconversión” de la garantía social por medio del cambio en los criterios de concesión, favorece algunos de sus fines potenciales en detrimento de otros, como se verá con más claridad si descendemos a analizar qué tipo de programas gestionan preferentemente unos y otros tipos de entidad.

4.2. La distribución de los programas en la Comunidad Valenciana en función de la familia profesional

El Plan Valenciano de Formación Profesional señala que la estructura productiva de la Comunidad Valenciana (CV) ha experimentado una notable transformación en los últimos treinta años. En general el sector agrario ha perdido peso en el conjunto de la economía, en el que conviven dos tipos de agricultura: de secano –industrial– y de regadío –sistema de producción intensivo–. El sector industrial ha ganado y se caracteriza por el predominio de sectores tradicionales de bienes de consumo, como el textil, calzado, siderurgia, juguetes, madera y mueble. Finalmente, se ha producido una intensa terciarización de la economía debido a la expansión de sectores como el turismo y la actividad comercial, principalmente como prestación de servicios a las empresas.

Además, hay que tener en cuenta que el 99.1% del tejido empresarial valenciano se compone de pequeñas y medianas empresas (PYMEs) con menos de cincuenta trabajadores. El 88.4% tiene menos de cinco trabajadores. Estas empresas son las que generan la mayor parte del empleo en los sectores productivos de la economía valenciana.

Por otro lado, en comparación con el resto de comunidades autónomas, el nivel educativo de la población en edad de trabajar y de la población activa de la CV, está por debajo de la media nacional y de las comunidades mejor cualificadas. La CV está entre las primeras comunidades con jóvenes que han dejado sus estudios al finalizar la etapa de la educación secundaria obligatoria

Por consiguiente, otro dato de interés respecto a la gestión de los PGS y los efectos que ésta tiene en sus fines declarados, lo ofrece la evolución de la distribución de los perfiles profesionales en los programas subvencionados. En la tabla 2.3 se muestran las frecuencias de PGS de cada familia profesional para cada uno de los años. En dicha tabla puede apreciarse que hay familias profesionales cuya representación proporcional prácticamente no varía en absoluto a lo largo de todo el período, como la de Automoción. En otras muchas, las variaciones son ocasionales o puntuales. Sólo en cuatro de las familias profesionales reflejadas en la tabla puede decirse que haya una tendencia consistente de evolución, cada

Tabla 2.3. Distribución de los PGS por familias profesionales en el período 1994-2003

	Año de Realización de los PGS										Total
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
Agraria	18 .9	26 1,1	27 1,0	22 -1,2	23 -1,5	28 -1,0	36 .0	56 2,1	37 -1,6	34 -1,4	307
Administración y Oficinas	3 -1,9	4 -2,4	7 -1,6	9 -1,0	12 -1,1	22 1,2	18 -1,3	26 .6	28 1,6	35 3,0	164
Actividades Físico-deportivas	0 -1,4	0 -1,5	0 -1,5	1 1,7	0 -1,6	0 -1,6	1 1,2	0 -1,7	1 1,0	0 -1,7	3
Artes Gráficas	4 .3	6 .4	4 -1,6	6 .3	6 -1,5	7 -1,3	7 -1,6	8 -1,9	11 .5	14 1,4	73
Artesanía	2 -1,6	6 .5	6 1,3	10 2,3	8 .5	7 -1,2	7 -1,4	9 -1,4	7 -1,6	6 -1,3	70
Automoción	5 -2	6 -1,7	6 -1,6	6 -1,6	12 .4	15 1,0	12 -1,3	17 .3	16 .4	16 .2	111
Comercio	0 -1,2	0 -1,4	1 -1,7	1 -1,7	6 2,2	1 -1,2	4 .5	3 -1,5	5 .6	6 1,3	27
Edificación y Obras Públicas	13 1,6	20 2,3	13 .0	11 -1,6	15 -1,7	11 -2,1	22 .3	30 1,0	21 -1,5	22 -1,5	178
Electricidad y Electrónica	8 1,1	11 1,1	10 .6	7 -1,5	4 -2,4	17 1,4	14 .2	12 -1,2	14 -1,3	18 .6	115
Industria Pesada y Construcción Metálica	4 -1,3	5 -1,6	6 -1,4	7 .0	10 .3	10 .0	15 1,3	14 .1	12 -1,1	11 -1,6	94
Industrias Alimentarias	0 -1,1	1 -1,5	1 -1,6	4 1,6	2 -1,2	3 .3	4 .6	2 -1,9	3 -1,1	4 .4	24
Industrias Textiles de la Piel y el Cuero	3 -1,5	5 -1,3	7 .4	5 -1,4	13 1,9	11 .6	11 .5	10 -1,5	8 -1,9	8 -1,0	81
Información y Manifestaciones Artísticas	0 -1,7	1 .3	0 -1,9	0 -1,9	1 -1,1	0 -1,2	2 .7	3 1,2	2 .5	2 .4	11
Madera y Mueble	8 .9	10 .5	12 1,0	12 1,0	12 -1,1	13 -1,1	12 -1,7	17 -2	15 -1,3	13 -1,1	124
Mantenimiento y Reparación	14 2,0	11 -1,4	16 1,5	15 .6	27 2,5	17 -1,5	16 -1,2	18 -1,7	20 -1,7	21 -1,7	177
Sanidad	0 -1,4	0 -1,7	0 -1,6	0 -1,6	5 .6	11 3,6	5 .2	6 -1,3	7 .9	6 .3	39
Servicios a la Comunidad y Personales	3 -2,1	11 -1,6	12 -1,5	9 -1,4	16 -1,6	16 -1,0	26 1,0	27 .1	30 1,3	35 2,2	185
Turismo y Hostelería	11 .4	16 .5	15 .0	21 1,7	23 .6	25 .8	21 -1,6	28 -1,3	22 -1,0	21 -1,4	203
Otros	0 -1,6	0 -1,7	0 -1,7	1 .9	1 .6	0 -1,9	0 -1,9	2 1,3	2 1,5	0 -1,0	6
Total	96	139	147	147	166	214	233	287	261	272	1992

una en un sentido diferente. En primer lugar, los PGS de rama sanitaria no aparecen hasta 1998, año en que por primera vez entra un número no meramente residual de IES en el campo de la Garantía Social. Al año siguiente, los PGS de rama sanitaria duplican su número, para luego volver a decrecer. En segundo

lugar, la familia de Edificación y Obras Públicas tiene una representación importante los dos primeros cursos, y a partir de ahí ya decrece significativamente –la proporción, aunque las cifras se mantengan o incluso se incrementen–. En tercer lugar, la familia profesional de Servicios a la Comunidad y Personales también tiende a estar más representada en los últimos años, alcanzando su cifra más elevada en el último curso. Y, por último, los perfiles de Administración y Oficinas son los que más clara, continua y linealmente han ido creciendo a lo largo de todo el período.

Casi todas estas variaciones en la mayor o menor representación de algunas familias profesionales, se pueden explicar por los cambios en los tipos de entidad que gestionan los PGS, ya que dependiendo de si la gestión es escolar o no, la distribución de las familias profesionales varía de manera significativa.

La tabla 2.4 presenta las familias profesionales que tienden a gestionar preferentemente las entidades escolares.

Tabla 2.4. Familias profesionales gestionadas preferentemente por entidades escolares

	EL	ESAL	IES	CEP	Total
Sanidad	4	12	15	8	39
	-4,6	1,0	3,4	1,9	
Mantenimiento y Reparación	68	47	46	16	177
	-2,4	,8	2,9	-,9	
Información y Manifestaciones Artísticas	2	1	8	0	11
	-1,9	-1,2	4,7	-1,2	
Electricidad y Electrónica	28	13	41	33	115
	-5,0	-3,3	5,1	6,3	
Comercio	1	5	13	8	27
	-4,5	-,7	4,1	3,1	
Automoción	39	10	41	21	111
	-2,6	-3,8	5,4	2,7	
Administración y Oficinas	26	76	47	15	164
	-8,3	6,9	3,7	-,8	

Como podemos observar en la tabla 2.4, las familias de Sanidad, Mantenimiento y Reparación, Información y Manifestaciones Artísticas, Electricidad y Electrónica, Comercio o Automoción son gestionadas mayoritariamente por centros escolares tanto públicos como privados.

De entre éstos, según el PVFO los subsectores de servicios que generan mayor valor añadido y ocupan más mano de obra son la Sanidad, el Comercio y la Reparación.

Sin embargo, hay otras tres familias profesionales de rama industrial que agrupan gran parte de los perfiles ofrecidos por centros escolares: la de Electricidad y Electrónica, la de Información y Manifestaciones Artísticas y la de Automoción. Con respecto a la rama de Electricidad y Electrónica, el PVFO señala que este sector no va a requerir mayor cantidad de trabajadores pero sí mayores niveles de formación y cualificación de los trabajadores. En cuanto a la Información y Manifestaciones Artísticas, se aprecia un creciente dinamismo en el subsector del vidrio y de la cerámica debido a que cuestiones como el diseño, la calidad, la innovación tecnológica y la mejora de los procesos de producción son los retos que los futuros trabajadores del sector van a afrontar. Por su parte, el sector de la Automoción se considera como un demandante de empleo estable, previsiblemente, por lo que los avances tecnológicos del sector van a ser determinantes en la cualificación de los trabajadores.

Así pues, se puede concluir que la oferta preferente que hacen los centros escolares en el sector secundario es en sectores que no tienen buenas posibilidades de inserción con bajos niveles de cualificación, puesto que son sectores que acusan especialmente el impacto de la innovación tecnológica. Además, se trata de familias profesionales con larga tradición en la formación profesional reglada, como lo son también dos de las familias profesionales preferidas por los centros escolares, la Sanidad y el Comercio. En suma, podría concluirse que los centros escolares tienden a concentrar su oferta de garantía social en ramas: (i) que encuentran continuidad en la FP reglada y (ii) cuya salida laboral depende de la adquisición de niveles de cualificación superiores a los que puede proporcionar la garantía social. En otras palabras, los centros escolares ofrecen perfiles de PGS en los que la opción más sensata es la incorporación a la FP reglada tras la culminación del programa.

Los centros no escolares, como puede verse en la tabla 2.5, gestionan preferentemente programas dentro de las siguientes familias: Turismo y Hostelería, Servicios a la Comunidad y Personales, Madera y Mueble, Industrias Textiles de la Piel y el Cuero, Industrias Alimentarias, Industria Pesada y Construcción Metálica, Edificación y Obras Públicas, Artesanía, y Agraria.

A través del PVFO entendemos que los subsectores de servicios que generan mayor valor añadido y ocupan más mano de obra son los servicios a la comunidad y personales, los transportes y comunicaciones y la hostelería.

Tabla 2.5. Familias profesionales gestionadas preferentemente por entidades no escolares

	EL	ESAL	IES	CEP	Total
Turismo y Hostelería	129	33	13	28	203
	5,0	-2,8	-4,5	1,3	
Servicios a la Comunidad y Personales	62	72	27	24	185
	-3,8	4,9	-1,3	,9	
Madera y Mueble	84	9	24	7	124
	4,8	-4,5	,4	-2,0	
Industrias Textiles de la Piel y el Cuero	42	28	8	3	81
	,9	2,2	-1,9	-2,1	
Industrias Alimentarias	12	10	1	1	24
	,3	2,0	-1,8	-1,1	
Industria Pesada y Construcción Metálica	60	18	14	2	94
	3,4	-1,2	-,8	-2,8	
Edificación y Obras Públicas	124	34	8	12	178
	6,4	-1,6	-4,9	-1,9	
Artesanía	30	24	12	4	70
	-,7	2,0	-,2	-1,4	
Administración y Oficinas	26	76	47	15	164
	-8,3	6,9	3,7	-,8	
Agraria	188	65	28	26	307
	5,5	-1,3	-4,4	-1,5	

El sector de Madera y Mueble atraviesa una fase expansiva, si bien parece que la demanda de empleo no va a incrementarse en términos cuantitativos. La innovación, el diseño y la calidad son claves y van a incrementar los requerimientos de cualificación de los trabajadores del sector. Concretamente el subsector Madera no va a incrementarse de forma importante en términos cuantitativos; los cambios pueden ser de tipo cualitativo, como es la exigencia de mayores niveles de cualificación.

La familia profesional de Industrias Textiles de la Piel y el Cuero se caracteriza porque la oferta de empleo tiene posibilidades de estabilizarse en el futuro, lo cual repercute en la formación y cualificación de los trabajadores en diseño, calidad y tecnología.

En la Industria Alimentaria no habría que prever grandes incrementos en la oferta de empleo, aunque el PVFO señala que es posible que se requieran trabajadores para puestos más cualificados relacionados con la comercialización, preparación y aseguramiento de la calidad.

Aunque la familia profesional de Edificación y Obras Públicas es una importante oferente de empleo a corto y medio plazo, cabe resaltar la temporalidad de un sector donde son frecuentes los contratos temporales de duración determinada. Coexisten dos tendencias en la oferta de empleo que producen una marcada dualización en la demanda de formación: la demanda de empleos altamente cualificados convive con la demanda de empleos de escasa cualificación.

En el PVFO no se menciona la familia profesional Agraria dentro del apartado de evolución y perspectivas del empleo, ya que en este apartado sólo recogen aquellos sectores que presentan una diferencia sectorial significativa.

Así pues, las entidades no escolares tienden a ofrecer perfiles formativos que derivan en trabajos estacionales –como la hostelería–, trabajos temporales –como la construcción–, trabajos dirigidos a poblaciones-objeto relativamente definidas –como los servicios de cuidado a personas– o trabajos de baja cualificación en sectores de demanda estabilizada con posibilidades de inserción laboral a corto plazo –como la industria textil o la industria pesada–. En suma, parecen ofertas que maximizan las posibilidades de incorporación inmediata al mercado laboral, si bien en condiciones precarias.

4.3. La distribución de los programas en la Comunidad Valenciana en función de la modalidad

La tabla 2.6. muestra la evolución en la concesión de PGS en función de la modalidad del programa. Como ya señalamos en la introducción de este apartado, no disponemos de los datos para todos los años en que se han realizado programas, de modo que cabe hacer una interpretación de los mismos de manera cuidadosa. En ella se puede apreciar un incremento significativo a lo largo de los años de los programas de la modalidad de Necesidades Educativas Especiales, que en 1996 ni siquiera se contemplaba como modalidad independiente. Pero además se puede ver un decremento proporcional de los programas de Formación-Empleo que es correlativo al incremento de programas de Iniciación Profesional. Si desglosamos la modalidad de los programas por tipo de entidad promotora, podremos comprender que esta tendencia forma parte también del cambio más general ya descrito hacia una progresiva escolarización de parte de los programas.

Tabla 2.6. Distribución de modalidades de PGS en los cursos 1996-1997 y del 2000-2001 en adelante

		Año de Realización de los PGS					Total
		96	2000	2001	2002	2003	
Modalidad	Iniciación Profesional	87	113	99	174	173	646
		1,5	-,4	-4,5	2,3	1,2	
	NEE	0	20	18	37	41	116
		-4,3	-,2	-1,2	2,0	2,6	
	Formación-Empleo	44	58	94	50	58	304
		1,4	,6	5,8	-3,9	-3,0	
Total		131	191	211	261	272	1066

Ese desglose es lo que se presenta en las dos últimas tablas. Si atendemos al tipo de modalidades de PGS que han gestionado los diferentes tipos de entidades, obtenemos los resultados que reflejamos en las tablas 2.7 y 2.8. Dada la falta de datos, hemos elegido presentar sólo los programas correspondientes a los dos últimos cursos.

Tabla 2.7. Distribución de modalidades de PGS por tipo de entidad gestora en el curso 2003-2004

	Modalidad				Total
	IP	NEE	FE		
CEP	26	2	2		30
	2,8	-1,4	-2,1		
IES	86	18	0		104
	5,1	,8	-6,8		
ESAL	21	10	4		35
	-,5	2,4	-1,5		
EL	40	11	52		103
	-6,6	-1,6	9,2		
Total		173	41	58	272

Lo anteriormente señalado respecto a la concesión de programas por parte de la Conselleria de Treball i Afers Socials a las entidades locales, respalda el dato que aparece en la tabla 2.7. Las EL gestionan la mayoría de los programas de

Formación-Empleo, que son los que se desarrollan de manera mayoritaria dentro de un entorno productivo.

Los centros de enseñanza, públicos y privados, gestionan en su mayoría programas de la modalidad de Iniciación Profesional. Esta modalidad es la que en principio ha sido diseñada para facilitar al máximo posible la reinserción de los jóvenes que participan en los PGS en los itinerarios académicos formales.

Es curioso que la modalidad de Necesidades Educativas Especiales, que tiene rasgos propios de las otras dos modalidades y que se diferencia en el colectivo de jóvenes a los que se dirige, se centre principalmente en las Entidades Sin Ánimo de Lucro. Recordemos que éstas son las entidades que han perdido mayor fuerza con la entrada de los centros públicos de enseñanza en la gestión de programas. Además la modalidad de Necesidades Educativas Especiales se organiza a lo largo de dos cursos académicos, ya que se distribuye en 1.800 horas en lugar de las 900 propias de las otras dos modalidades de garantía social.

Tabla 2.8. Distribución de modalidades de PGS por tipo de entidad gestora en el curso 2002-2003

	Modalidad			Total
	IP	NEE	FE	
CEP	30 3,5	1 -1,9	1 -2,5	32
IES	67 3,5	15 1,3	0 -5,3	82
ESAL	31 ,8	9 1,4	3 -2,2	43
EL	46 -6,3	12 -1,0	46 8,4	104
Total	174	37	50	261

Las tendencias que hemos venido señalando por parte de la administración educativa son confirmadas de nuevo por la tabla 2.8. La lectura que extraemos de esta tabla, en comparación con la anterior, apunta a que se está produciendo una progresiva diferenciación entre los centros escolares y los centros no escolares. Los datos van evolucionando de manera que se dé una separación entre los tipos de entidad y los fines que persiguen en el desarrollo de este tipo de herramientas profesionalizadoras.

En suma, aunque en un primer momento cualquier tipo de entidad pudo entrar a gestionar Programas de Garantía Social con el beneplácito de la administración y la garantía social se concebía como una herramienta flexible y polivalente, se puede apreciar, siguiendo las concesiones, una tendencia política distinta. Estas diferencias apuntan a lo que venimos señalando en el capítulo como la bifurcación de los PGS a corto plazo en dos tipos de herramientas diferentes, una gestionada por la administración pública educativa y la otra por la de trabajo, con diferentes destinatarios y diferentes objetivos. Es decir, los datos de evolución del desarrollo de la garantía social en la Comunidad Valenciana sugieren que se tiende a finalizar el experimento que la garantía social ha supuesto en este territorio, en menoscabo de las virtudes que ha presentado una única normativa que amparaba concreciones bien distintas por su flexibilidad.

5. Conclusiones

Cuando los PGS surgieron en la ley de educación de 1990, se pusieron sobre la mesa una serie de expectativas que implicaban a diferentes colectivos: las entidades susceptibles de desarrollarlos, los diversos profesionales que podrían vivir de ellos y los alumnos y alumnas que cumplían los requisitos de entrada.

Cuando hablamos de las seducciones de los PGS, nos referimos a los objetivos que persiguen y la retórica de justificación en que se inscriben: su finalidad declarada es proporcionar una oportunidad de formación a los jóvenes que, sin tener el graduado en educación secundaria obligatoria, les permita tanto reincorporarse al sistema educativo, como insertarse laboralmente. En definitiva, se trata de paliar en alguna medida los posibles efectos derivados del fracaso escolar. Tanto las directrices internacionales, como los profesionales de la educación señalan con insistencia que este hincapié en el tema del fracaso escolar es necesario en aras de la mejora social.

El atractivo principal de los PGS y otras ofertas educativas análogas es que se proponen lograr este objetivo de cohesión y justicia escapando a la lógica normalizadora y rígida que caracterizó otras propuestas de educación compensatoria en épocas anteriores. Los PGS hacen suyas críticas anteriores a los límites y deficiencias del sistema educativo reglado y desde un principio se plantean como encarnación paradigmática de dos de las reivindicaciones más seductoras tras el resquebrajamiento del modelo welfarista: la descentralización y flexibilización de las estrategias de intervención y el pluralismo derivado de la progresiva participación y corresponsabilidad de la sociedad civil. Así, la laxitud de la regulación de los PGS y la diversificación que suponen en cuanto a los agentes responsables de su gestión, suscitan esperanzas porque combaten el mo-

nopolio estatal en materia educativa y porque abren todo un abanico de posibilidades creativas en la lucha contra la exclusión. No debemos olvidar que el principal argumento por el que la administración justifica la superposición y simultaneidad de tantas herramientas educativas profesionalizadoras que aumentan sin desaparecer ninguna, es que resulta deseable ampliar la oferta para así llegar a más cantidad y más diversidad de jóvenes en riesgo de exclusión social por falta de certificación. Tampoco cabe ignorar que, desde el punto de vista de los agentes implicados en su desarrollo, los PGS han sido ejemplo de “buenas prácticas” y se valoran positivamente: se considera que la falta de concreción formal de esta herramienta de la política educativa proporciona un margen de actuación interesante a las entidades que deciden participar en su desarrollo.

Sin embargo, cuando descendemos al análisis más detallado de las concreciones adoptadas por los PGS, comprobamos que las seducciones muchas veces se mantienen en el plano de las intenciones. En gran medida debido al modo en que está organizada la gestión del sistema educativo en el Estado español y a la priorización de un criterio de rentabilidad económica, la implantación de los programas en la Comunidad Valenciana se ha desarrollado atendiendo de manera particular a los objetivos que se proponía. A la luz de cómo se ha ido favoreciendo progresivamente el desarrollo de programas de Iniciación Profesional en centros escolares y los de Formación-Empleo en centros no escolares, pensamos que el organismo encargado de la gestión de PGS ha evolucionado en su posicionamiento. La tensión creativa de simultaneizar los dos objetivos generales de los PGS se ha resuelto dando lugar a dos herramientas profesionalizadoras diferentes, dado que la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports preselecciona qué entidades y programas se desarrollarán en los centros escolares, y la Conselleria de Treball y Afers Socials cuáles en centros no escolares. Así, la búsqueda de la reinserción educativa o de la inserción laboral ha pasado a depender de la identidad de los centros en los que se desarrollaban los programas.

Las decepciones aparecen también cuando constatamos que los mecanismos que se han venido utilizando para conseguir los objetivos de la garantía social son escasamente efectivos. La gestión que ha realizado la administración encargada, al menos en el caso de la Comunidad Valenciana, al seguir las recomendaciones pertinentes para combatir los efectos posibles de la falta de certificación, ha dado como resultado una herramienta que no certifica formalmente: en los programas no se expiden títulos sino certificados de aprovechamiento.

Además, los perfiles profesionales que se han desarrollado no nos permiten concluir que existe una oferta que se adecua a las necesidades del mercado. Los centros escolares gestionan en gran medida perfiles con escaso impacto en el mercado, al menos en el tipo de formación inicial que proporcionan los programas. Los centros no escolares gestionan mayoritariamente perfiles en los que las

características de la oferta de empleo del sector –temporalidad, estacionalidad, escasa cualificación– no parecen justificar la existencia de este tipo de programas ni alentar la esperanza de una inserción laboral duradera.

Referencias bibliográficas

- APARISI, J. A. (1998) El marco legislativo de los programas de garantía social en la Comunidad Valenciana: posibilidades y límites. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. (Eds.) *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València. p. 19-34.
- AUBERNI, S. (1995) *Aprendre per treballar, treballar per aprendre. Els Programes de Garantia Social: reflexions i propostes*. Barcelona: Rosa Sensat.
- BÁSCONES, R. (1995) *Els Programes de Garantia Social: l'última oportunitat?* Barcelona: Horsori.
- CASAL, J. (2000) *Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar*. Thesaloniki: CEDEFOP.
- Consejo de Ministros (2003) *Plan de acción para el empleo del Reino de España 2003*. Madrid: Consejo de Ministros.
- Consejo de Ministros (2003) *Plan de acción para la inclusión social*. Madrid: Consejo de Ministros.
- Consejo Escolar del Estado (2003). *Informes del Consejo Escolar del Estado relativos a los Programas de Garantía Social desde 1994*. Madrid: MEC. En <http://www.mecd.es>
- Consejo Valenciano de Formación Profesional (2002). *Plan Valenciano de formación profesional*. Valencia: Consejo Valenciano de Formación Profesional.
- Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia y de la Conselleria de Empleo. *Orden conjunta por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana* del 24 de febrero de 2000.
- GARCÍA, M.; FIGUERA, P. (2000) La garantía social: un recurs de lluita contra l'exclusió social. *Temps d'Educació*. v. 24, n.2. p. 241-262.
- GIMENO, J. (2002) *Discutamos los problemas. Debate en torno a la ley de calidad*. <http://www.leydecalidad.org>
- GIMENO, J. (1988) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- LOCE (2002) *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación*.
- LOCFP (2002) *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la formación profesional*.
- LOGSE (1990) *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo*.
- LOU (2001) *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*.

- MARHUENDA, F. (1998) La organización de las enseñanzas en los programas de garantía social. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. (Eds.) *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València. p. 97-121.
- MARTÍN, M.; VELARDE, O. (2001) *Informe de la juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) *Datos y cifras del curso escolar 2003-2004*. Madrid. <http://www.mecd.es>
- OCDE (2003) *Economic survey of Spain 2003*.
- PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1998) *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ-GOMAR, G. (2002) *Cambio educativo, cultura y poder en las organizaciones escolares*. Valencia: Universitat de València.
- TORRES, X. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

RACIONALIDADES NEOLIBERALES Y EDUCACIÓN: efectos políticos e identitarios

Lucía Gómez
Ignacio Martínez
Joan Carles Bernad
Universitat de València

Introducción

En este capítulo nos proponemos examinar los Programas de Garantía Social en relación con las racionalidades políticas neoliberales. Nuestra aproximación a los PGS tomará como ángulo de visión o sesgo particular, la consideración de que los PGS son el efecto –histórico, pero fundamentalmente político– de una serie de transformaciones que suponen la introducción en el ámbito educativo de discursos y prácticas que han recibido la denominación de neoliberales.

Partiendo de este escenario, pretendemos hacer visible la participación de los docentes en el funcionamiento de esas mismas políticas. Para ello, analizaremos los discursos que los profesionales de la inserción sociolaboral para jóvenes emplean para legitimar su actividad laboral cotidiana a partir de material cualitativo extraído de entrevistas en profundidad. El análisis nos permitirá mostrar las nuevas formas de definir y valorar la actividad docente que estos cambios prácticos e institucionales requieren y generan, así como las funciones estratégicas que éstas desempeñan en el contexto en el que operan.

1. El neoliberalismo como racionalidad política

Asistimos a intervenciones continuas sobre el sistema educativo que pretenden una acomodación de la educación a nuevas exigencias externas e internas y que se basan en supuestos y diagnósticos semejantes: se considera que la educación pública padece una crisis de calidad y una crisis de gestión. Nuevas políticas

educativas reconfiguran el currículo, transforman la organización y gestión de los centros educativos, las relaciones de éstos con su entorno y el propio trabajo del profesorado. Autonomía, innovación, descentralización, desregulación, desestatización o flexibilización son términos que condensan estas transformaciones.

Estas transformaciones de carácter neoliberal que se producen en distintos ámbitos sociales y productivos¹ surgen en respuesta a la crisis experimentada por el modelo socioeconómico welfarista o del Estado-providencia, provocando una transformación del modelo organizativo y de las formas de justificación de los procesos de producción contemporáneos y, por tanto, de las relaciones laborales europeas. Con ellas, se pasa de discursos y prácticas basados en un capitalismo organizado según criterios de negociación colectiva y garantías jurídicas para el uso del factor trabajo a discursos y prácticas donde la apelación permanente al riesgo, la competitividad, la empleabilidad o la flexibilidad tiende a imponer usos individualizados del factor trabajo cada vez más desprotegidos socialmente y desinstitucionalizados jurídicamente (Alonso, 2002).

1.1. La capacidad performativa del neoliberalismo: nuevas configuraciones sociopolíticas y nuevas subjetividades

El avance de las políticas neoliberales supone, por un lado, una reordenación –con sus estrategias particulares– de la relación entre el Estado, los servicios públicos y los usuarios. El Estado social deja de ser el garante de los servicios públicos, fijando sus propósitos, financiándolos y planificándolos mediante una organización profesional-burocrática. Progresivamente disminuye sus funciones de regulador de los servicios para que sean las relaciones de oferta y demanda las que encuentren su equilibrio y para, de este modo, elevar los niveles de calidad y eficacia. Y, por otro lado, el neoliberalismo también supone un cambio en la concepción de los servicios públicos que defiende la flexibilidad en la producción y la adaptación al consumidor. El sistema productivo y los servicios deben atender de forma diferenciada las distintas demandas y necesidades que parten una realidad social heterogénea y diversa. Todo ello favorece la introducción progresiva de patrones de mercantilización y competitividad en el ámbito educativo y el desarrollo de una ideología consumista que identifica elección y democracia (Contreras, 2002).

¹ La consolidación de las políticas neoliberales ha transcurrido y sigue transcurriendo de una manera relativamente independiente de los compromisos históricos e ideológicos de los respectivos gobiernos políticos de cada país. Es decir, éstas no corresponden únicamente a una ideología determinada, la del conservadurismo neoliberal, sino que subyacen en los programas de gobierno de todo el espectro político, en contextos diferentes y en campos diversos, desde el control de los delitos a la salud, asumiendo una magnitud que tiene características de global (Rose y Miller, 1992; Osborne y Gaebler, 1993; Barry *et al.* 1996; Rose, 1999; De Marinis, 1999).

Sin embargo, es importante señalar que el neoliberalismo no apunta únicamente a un modelo socioeconómico, sino también a una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. Es decir, el neoliberalismo produce una recodificación del papel del Estado, pero también del lugar del sujeto. De ahí que, siguiendo la terminología empleada por Foucault y sus continuadores, consideremos el neoliberalismo como una racionalidad política (Burchell *et al.*, 1991; Rose y Miller, 1992; Gane y Johnson, 1993; Osborne y Gaebler, 1993; Barry *et al.*, 1996; Rose, 1996, 1999; Dean, 1999).

El concepto de racionalidad política, si bien supone una definición del ejercicio del poder, no se reduce a una moral, a un saber o a determinadas codificaciones de lenguaje, sino que hace referencia al conjunto de discursos y prácticas que configuran la individualidad de modo funcional a las redes de poder presentes en una sociedad determinada. Estos programas racionalizados o conjunto de discursos y prácticas estructurados por un objetivo más o menos consciente de regulación social son denominados, desde este enfoque, tecnologías. Tecnologías entendidas como procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. Así, las racionalidades políticas se despliegan, materializan y concretan a través de las distintas tecnologías. Por ello, racionalidades –estrategias– y tecnologías sólo son separables analíticamente.²

Desde esta perspectiva, se defiende el carácter, no sólo histórico sino político de la subjetividad. Los individuos son integrados a condición de que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos que responden a determinados intereses sociales y políticos (Foucault, 1982). Somos, por tanto, resultado de una gama de tecnologías que toman modos de ser humanos como su objeto:

“El cuerpo humano existe en y a través de un sistema político. El poder político proporciona cierto espacio al individuo: un espacio donde comportarse, donde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente.” (Foucault, 1978: 470).

De este modo, si las distintas racionalidades políticas son la expresión de la compleja conjunción de discursos y prácticas y de los efectos sociales e identitarios que éstos producen, consideramos que el neoliberalismo rompe con el welfarismo en el plano de las formas organizativas e institucionales pero también en el plano

2 La relación entre tecnologías y racionalidades se aborda a partir del concepto foucaultiano de gobierno o gubernamentalidad. Este concepto hace referencia a los discursos y prácticas –tecnologías– que, a través de la acción y de manera calculada sobre las actividades y relaciones de los individuos, buscan realizar fines sociales y políticos –racionalidades–.

de las subjetividades que configura: en el plano de las moralidades, de las explicaciones utilizadas o de los vocabularios vigentes.

1.2. Los Programas de Garantía Social (PGS) como observatorio privilegiado de las racionalidades políticas emergentes en el ámbito de la educación

En el ámbito educativo, distintas reformas políticas han contribuido a la construcción y legitimación de la racionalidad neoliberal desde hace más de dos décadas. Así, la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), aprobada en 1990 pero puesta en marcha en su fase experimental desde 1983, supone ya la introducción de determinados discursos y prácticas neoliberales que coexisten con discursos y prácticas welfaristas. La apuesta de la LOGSE por una concepción activo-constructiva de la enseñanza que se concretó en el auge de las pedagogías psicológicas del currículo oficial sirvió para promover y legitimar una noción de individuo afín a las racionalidades neoliberales. Actualmente, la reciente Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE) acelera el proceso de consolidación de las racionalidades neoliberales en el ámbito educativo con una concepción técnico-empresarial de la enseñanza que cuestiona y modifica la concepción que la LOGSE potencia.³

No obstante, es en el ámbito “periférico” o “marginal” del sistema educativo donde han sido más acelerados los procesos neoliberales de flexibilización, desregulación administrativa e innovación educativa. Y es precisamente en el espacio periférico o marginal del sistema educativo, el espacio de las políticas de inserción sociolaboral para jóvenes de baja cualificación, donde se sitúan los PGS. Los PGS constituyen una oferta formativa profesionalizadora destinada a jóvenes entre 16 y 25 años que no han logrado graduarse en educación secundaria. Si bien estos programas están regulados por la ley general del sistema educativo reglado español, muestran muchas características típicas de la formación ocupacional que tiene lugar fuera del sistema educativo formal: las organizaciones que los gestionan han de solicitar anualmente financiación para poder desarrollarlos; hay una variedad de entidades diferentes que están autorizadas para gestionarlos –entidades locales, asociaciones empresariales, entidades sin ánimo de lucro, institutos de secundaria–; sus requisitos formales y sus contenidos curriculares tienen una definición muy general y vaga; no se proporciona una acreditación formal a la finalización del programa. De ahí que, desde este marco analítico, los PGS sean un observatorio privilegiado de las políticas neoliberales que crecientemente se imponen en el sistema educativo.

³ La heterogeneidad –aparentemente contradictoria– de las racionalidades políticas neoliberales la abordamos en el apartado 3.1. Para un análisis más detallado de la relación entre las reformas educativas y las políticas neoliberales véase Cascante, 1995; Gimeno, 1997; Polo, 1997; Rodríguez, 2001.

Ya precisada la relación entre PGS y neoliberalismo, abordaremos nuestro objetivo en este capítulo, que es problematizar⁴ las nuevas construcciones discursivas de los formadores de PGS que las políticas neoliberales requieren y generan, señalando algunos de los efectos de estas formas de legitimación emergentes. Para ello apostamos por llevar a cabo un análisis político del discurso basado en la concepción foucaultiana del discurso como práctica social e histórica. En ella buscaremos las herramientas conceptuales que nos permitan poner de manifiesto la relación de conformación mutua entre el discurso y el contexto sociopolítico en el que funciona.

2. Análisis político del discurso: poder y performatividad

Desde una perspectiva foucaultiana, el discurso sólo se vuelve inteligible en función del contexto social e histórico en el que se inserta. El discurso surge en un contexto determinado, es parte de ese contexto y al mismo tiempo, crea contexto. Analizar un discurso requiere analizar la realidad extradiscursiva. En este sentido, si la realidad social está conformada por diversas prácticas discursivas y no discursivas, dar cuenta de una práctica discursiva requiere poner de manifiesto su relación con otras prácticas discursivas y no discursivas analizando sus variables entrecruzamientos, sus conflictos, sus coordinaciones estratégicas. Por tanto, lo que está en juego en el análisis, no es tanto la actividad de interpretación como la de decodificación de la red de conexiones y efectos que vinculan el texto con todo un sistema sociosimbólico e histórico.

A partir de la consideración del discurso como práctica social, trataremos de dar cuenta de dos características que singularizan la aproximación foucaultiana al discurso. Estas dos características, la relación entre discurso y poder por un lado, y la atención a los efectos, a las funciones del discurso o a su capacidad performativa, delimitan los dos ejes sobre los que girará nuestro análisis político del discurso.

2.1. Discurso y poder

Los discursos, para Foucault, forman parte y responden a determinados juegos de fuerzas de un determinado campo social. Los discursos, por tanto, compiten en el espacio social. Ante todo, el discurso es un arma de control, de sujeción,

4 Con el término “problematización” hacemos referencia a la estrategia metodológica foucaultiana consistente en construir interrogantes sobre categorías o conceptos que definen nuestro presente y que se manifiestan como evidentes y, al mismo tiempo, mostrar las condiciones históricas por las que adquieren un estatus de evidencia.

de calificación y descalificación. Para entender esta función de operador que desempeña el discurso en una relación de fuerzas, es necesario recordar la propia definición de discurso foucaultiana: el origen del discurso no es individual, revela una determinada posición sociohistórica. El discurso es un lugar determinado pero vacío: cualquiera puede ocuparlo, pero desde una posición determinada (Foucault, 1969).

Analizar un discurso requiere, por tanto, tomar como referencia la interacción y el conflicto entre distintos grupos sociales. Grupos, colectivos, movimientos que usan lo simbólico –y lo simbólico los usa– para marcar y dirimir sus pretensiones de cambio social desde sus diferentes posiciones, pretensiones y perspectivas. Por ello, Bourdieu (1985) subraya el papel de los discursos en la producción de las relaciones sociales y en la transformación permanente de las mismas. El discurso se sitúa, de este modo, en el complejo espacio de la lucha por la producción y la imposición de la visión legítima del mundo social.

En este eje, es necesario analizar a qué posiciones sociohistóricas y a qué intereses responde el conflicto entre los distintos discursos que vamos a analizar. En este sentido, consideramos que la diversidad de discursos legitimadores que encontramos en los formadores es un reflejo de la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes y decadentes.⁵ Las racionalidades políticas decadentes son las del Estado-providencia o racionalidades welfaristas, que resultan disfuncionales en la actual configuración del capitalismo y en los sistemas actuales de organización del trabajo. Las racionalidades políticas emergentes son las neoliberales, que resultan funcionales a dicha configuración y a dichas formas de organización.

En los discursos de los formadores de PGS, esta oposición se reproduce o “traduce” frecuentemente en otros términos: se contraponen la lógica de los PGS, ámbito periférico del sistema educativo, a la lógica presente en el sistema educativo reglado. Mientras la primera participa en buena medida de lo que hemos denominado racionalidades políticas emergentes, la segunda representa modos de funcionamiento y de legitimación herederos de racionalidades políticas decadentes.

⁵ Se trata de construir el contexto: es decir, delimitar el contexto sociohistórico que nos permitirá volver inteligibles los discursos de acuerdo con nuestro marco teórico. Consideramos que el contexto social es irreductible al marco interpersonal de la producción del discurso o al contexto semiótico o intertextual. El análisis de la realidad no es una simple transcripción, sino la elaboración de una mirada propia sobre los materiales: una interpretación entendida como traducción, creación, re-escritura. En este sentido, entendemos que cualquier procedimiento metodológico tiene un carácter fundamentalmente performativo, y no constatativo como pretende la orientación positivista en ciencias sociales.

2.2. Discurso y performatividad

Foucault (1970, 1974) considera todos los discursos desde el punto de vista de la performatividad; es decir, desde el punto de vista de los efectos o acciones de un discurso dentro de un conjunto de prácticas en el interior de las cuales funciona. El análisis que Foucault lleva a cabo consiste en describir las correspondencias y relaciones recíprocas entre el discurso y otras prácticas no discursivas para así dar cuenta de los efectos, de las acciones del discurso.

No obstante, la singularidad de la perspectiva foucaultiana al analizar los efectos de las prácticas discursivas hace referencia al papel de los discursos en la constitución de los sujetos. Foucault, a lo largo de su obra, intenta dar cuenta de las condiciones históricas que han definido lo que somos, pensamos y hacemos. Para ello, analiza los procesos heterogéneos que nos configuran como cierto tipo de sujetos a partir de distintas prácticas históricas –discursivas y no discursivas– y en diferentes ámbitos, procesos que Foucault (1982, 1984) denomina de subjetivación. Desde este ángulo, los discursos no son “ideológicos” en el sentido de falsos o erróneos: su función es constructora de subjetividad. Los discursos no producen una imagen deformada o distorsionada de nuestra subjetividad sino que, junto con otras prácticas no discursivas, la configuran. Asimismo, frente a determinadas perspectivas marxistas, Foucault quiere evitar el “sesgo intelectualista” implícito en la noción de ideología y en la noción correlativa de “toma de conciencia”, que olvida que las relaciones de poder penetran no sólo en las representaciones mentales, ideas, juicios o creencias de los sujetos sino también en los deseos, aspiraciones, motivaciones y placeres. Es por esto por lo que a lo largo de este capítulo subrayaremos, junto con los efectos políticos de los discursos, sus efectos identitarios; o, mejor dicho, subrayaremos los efectos identitarios entre los efectos políticos de los discursos, ya que su función constructora de subjetividad tiene un carácter inherentemente político.

En este eje, debemos preguntarnos por las funciones que tienen los discursos de los formadores en el contexto en el que operan. Para delimitar la dimensión performativa de los discursos nos hemos remitido a la obra de Boltanski y Chiapello (2002). Estos autores confieren a los discursos éticos una dimensión intrínsecamente pragmática. Son las distintas representaciones susceptibles de guiar la acción y las distintas justificaciones compartidas las que hacen del capitalismo un orden aceptable e incluso deseable. Las constricciones sistémicas que pesan sobre los actores no bastan por sí solas para suscitar el compromiso de éstos: la constricción en cuestión debe ser interiorizada y justificada. Estas justificaciones deben apoyarse en argumentos suficientemente robustos como para ser aceptados como evidentes. Así, estas representaciones y estos órdenes de justificación, de cuya combinación resulta lo que Boltanski y Chiapello denominan di-

versos “espíritus del capitalismo”, tienen como función o efecto fundamental la justificación del compromiso con el capitalismo:

“El espíritu del capitalismo es, precisamente, ese conjunto de creencias asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar dicho orden y a mantener, legitimándolos, los modos de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Estas justificaciones -ya sean generales o prácticas, locales o globales, expresadas en términos de virtud o en términos de justicia- posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de forma general, la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista.” (Boltanski y Chiapello, 2002: 46).

Estas dos características, la relación entre discurso y poder por un lado, y la atención a los efectos del discurso por otro, delimitan los dos ejes sobre los que girará nuestro análisis crítico del discurso.

3. Análisis del discurso de los formadores de PGS

3.1. Algunas consideraciones preliminares de carácter general: heterogeneidad, fragmentación y contingencia del neoliberalismo

El análisis de los discursos de los profesionales de la inserción sociolaboral se ha basado en el material cualitativo extraído de entrevistas en profundidad.⁶ Consideramos el material obtenido como texto o soporte-materialización de un conjunto de discursos que difieren, confluyen y se expresan en un espacio concreto referido a lo social.

A la hora de identificar discursos o líneas de enunciación simbólica en los textos, el momento presente y las propias características de las racionalidades políticas neoliberales han determinado los resultados del análisis.

6 Entre los formadores de los PGS en vigor en la Comunidad Valenciana en el curso 2001-2002, se llevó a cabo una serie de entrevistas en profundidad a veintisiete formadores. El criterio de selección de los sujetos fue el de maximizar la variedad potencial de discursos de autocomprensión como trabajadores. Para ello, se seleccionaron formadores de básica y de taller de trece programas de diferentes tipos de entidades promotoras de PGS –ayuntamientos, entidades sin ánimo de lucro, centros públicos de enseñanza, centros concertados–, diferentes perfiles profesionales –electricidad, textil, albañilería, carpintería, soldadura, jardinería, artes gráficas, hostelería, mecánica, informática y comercio– y diferentes procedencias geográficas –Valencia ciudad, área metropolitana, comarcas costeras, comarcas de interior–. A cada sujeto se le entrevistó en dos ocasiones, con una duración de hora y media a dos horas cada una de ellas. En la primera parte de la entrevista se preguntaba acerca de: (i) los aspectos biográficos y de trayectoria laboral del sujeto, (ii) las condiciones laborales actuales y (iii) las tareas que integran su puesto de trabajo. La segunda parte sondeaba más bien: (i) su discurso sobre las virtualidades y finalidades formativas del programa, (ii) su visión del sistema educativo y del mercado laboral, (iii) las formulaciones más genéricas sobre su autodefinición laboral y (iv) algunas cuestiones sobre el significado que el profesional da a su trabajo y la forma en que lo experimenta.

En primer lugar, constatamos la imposibilidad de establecer tipologías puras en el presente. No hay una sola lógica de justificación unívoca o dominante a la cual remitan los discursos. En su lugar, encontramos transición, crisis, dislocación, fragmentación, heterogeneidad y recombinación de discursos diversos e incluso contradictorios. Lo que se halla en términos generales en las entrevistas son distintas formas de transición y combinación entre diferentes racionalidades políticas. Las distintas entrevistas reflejan el acoplamiento-desacoplamiento puntual y concreto entre discursos y prácticas decadentes y emergentes. Esta fragmentación no sólo hace referencia a diferentes sectores del espacio social, en los cuales tendría predominio un tipo de discurso en tanto que otros quedarían en penumbra, o en los cuales se aplicarían ciertas tecnologías en detrimento de otras, sino que los sujetos mismos se encuentran atravesados por discursos diferentes, o por discursos que no resultan armónicos con las prácticas que realizan o que se les imponen (De Marinis, 1999). Compartimos, por tanto, la concepción foucaultiana de una subjetividad abierta, situada y contingente en oposición a una subjetividad clausurada, esencial y necesaria, propia de la definición que el pensamiento moderno hace de la identidad.

En segundo lugar, es importante cuestionar la novedad de estas configuraciones emergentes porque las supuestas transformaciones –en determinadas situaciones y contextos– únicamente traducen o recodifican discursos y prácticas preexistentes. Así, por ejemplo, el neoliberalismo recupera categorías premodernas como la idea de una acción social afectiva o cierto personalismo –bajo formas como imaginación, creatividad o riesgo– y las coloca en el interior de las organizaciones (Alonso, 2002).

En tercer lugar, hay que tener presente que las racionalidades políticas neoliberales despliegan numerosas tecnologías contradictorias que hacen estallar la homogeneidad que caracterizaba anteriores configuraciones del capitalismo. Por consiguiente, no se puede otorgar a esta racionalidad y a estas tecnologías una coherencia global de la que carecen: la realidad que se recodifica y construye en términos neoliberales es fragmentada y contingente. Es necesario atender a las mezclas contextuales, a las modalidades locales de articulación y captar las específicas combinatorias. Sólo asumiendo esta perspectiva y atendiendo al carácter funcional que tienen discursos y prácticas aparentemente opuestos –es decir, a sus efectos de regulación social– se puede comprender que los nuevos sujetos del neoliberalismo son tanto los gestores, los consultores y los máangers como los inmigrantes, los licenciados en proceso de formación continua o los profesionales de la inserción sociolaboral.

En cualquier caso, lo interesante del análisis de estas racionalidades heterogéneas, formadas por elementos preexistentes y contradictorios es precisamente que nos permite entender el proceso de construcción, destrucción y reconstrucción de las identidades individuales y colectivas.

De acuerdo con el procedimiento anteriormente señalado, pasamos a describir: (i) la relación de oposición y conflicto que mantienen los discursos identificados en los textos y (ii) los efectos diferenciales que dichos discursos producen. Insistimos de nuevo en el hecho de que los discursos que identificamos lo son porque revelan una determinada posición sociohistórica y no tienen un origen personal o individual. Además, como pronto veremos, tienen efectos que operan por encima del nivel de lo individual.

3.2. Discursos en conflicto

Con el fin de ilustrar con la mayor claridad posible nuestra interpretación de los campos de fuerzas en que se insertan los discursos de los sujetos y los efectos que producen, hemos identificado tres discursos distintos: un discurso antiacadémico, antifuncionario, y antinormalizador que se vuelven inteligibles a partir de su prefijo “anti”; es decir, a partir de otros discursos correspondientes a otras racionalidades políticas. Se trata de discursos legitimadores o éticos, así como de discursos constructores de subjetividad, en la medida en que son discursos por medio de los cuales los sujetos comprenden y juzgan sus prácticas y se conducen a sí mismos. Reflejan la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes o neoliberales y decadentes o welfaristas, y toman la forma de una oposición entre los modos de funcionamiento que caracterizan los Programas de Garantía Social (PGS) y los modos de funcionamiento propios del sistema educativo reglado.

Al presentar y caracterizar los discursos presentes en los formadores de PGS, asumimos las consideraciones o hipótesis preliminares que hemos detallado en el apartado anterior. En este sentido, volvemos a señalar que no todos los formadores comparten por igual estos discursos, y que en aras de la claridad expositiva “idealizamos” o “purificamos” cada discurso de argumentos y prácticas discordantes.

3.2.1. El discurso (anti)académista: la utilidad social frente al academicismo

Entre los formadores de PGS predomina un discurso que defiende un enfoque instrumental y práctico de la formación, oponiéndose a un enfoque académico centrado en contenidos científico-disciplinarios y desligado tanto de objetivos utilitarios inmediatos como de la realidad social de los alumnos. Las disciplinas académicas aparecen como saberes cerrados, fragmentados y autorreferenciales frente a los saberes abiertos, prácticos, aplicables a “actividades reales” y con un

carácter más integral o transversal. Se identifican la escuela y el PGS con uno y otro tipo de saber, respectivamente:

No queremos aquí la típica escuela, repasar como en un instituto o en el colegio, sino integrarlo como algo más... para poderse luego tener habilidades sociales, para que luego cuando se pongan a trabajar... Nosotros les decimos "Yo no quiero que tú aprendas las matemáticas de multiplicar, pero ahora estás trabajando el tema de medir... los listones de una carpintería, y no sabes lo que es un centímetro". [...] Nosotros sí que integramos la formación básica en la realidad profesional que tengan ellos. Nosotros no llevamos un currículum, sino que, si trabajas las matemáticas, las enfocas con los euros o con la declaración de la renta. Si trabajas la lengua lo haces trabajando con un taller de prensa o con un taller de expresión escrita... pero enfocado a que "Yo tengo que escribir una carta para pedir una solicitud de trabajo y yo no sé cómo empezar". No es la típica formación básica cerrada, que tú tienes claro ese programa... No, nosotros siempre bajo una utilidad para el adulto. [EF1] ⁷

Pero claro, ¿cómo hemos podido hacer que esa gente sumara? Pues diciéndole: "Vamos a ver, mañana tenéis que calcular eso: búscate cómo". O sentándote con ellos: "Venga, tenéis que hacer esa suma..." Pero con un objetivo... o sea, un resultado. No vale el "Tienes que hacerlo porque te lo he puesto yo: ahí está la ficha y tienes que hacer la suma". [EF1]

Les estás un poco forzando a darse cuenta que tienen que sumar y restar... pero nunca me utilices la palabra ni matemáticas, ni sumar, ni restar... [EF2]

Abandonar un enfoque academicista requiere del docente habilidades motivadoras y la capacidad de presentar las implicaciones prácticas de aquello que enseña. En este sentido, se valora que el docente de los PGS venga "de la práctica", no sea un teórico sino que posea una experiencia profesional previa:

El problema del PGS es que precisamente ellos no quieren ejercicios... las matemáticas es que es una cosa sangrante, porque cuando oyen la palabra echan a correr... Entonces, si llega alguien que es más técnico... un ingeniero enfoca las matemáticas que no son matemáticas: es una forma de cómo dividir un tablero de tal medida en cuatro piezas iguales... es una división, pero hay que hacerlo de una forma técnica... Que eso no quiere decir que el profesor de primaria no esté igual de cualificado o más, pero el profesor de primaria la noción que tiene de enseñar las matemáticas es, como es lógico, las matemáticas tal cual o la lengua tal cual. [EF2]

El tema profesional está clarísimo que tiene que ser gente... incluso aconsejaría

⁷ El código adjunto a cada fragmento literal de entrevista designa a cada sujeto entrevistado, identificándolo mediante un número. En este capítulo se emplean extractos del discurso de nueve de los veintisiete formadores entrevistados.

que hayan pasado por producción, no solamente gente que sea un ingeniero mecánico estupendo... Tengo compañeros que lo son, pero luego han estado dos, tres o cinco años en una empresa, allí chupando grasa con las máquinas, que digo yo... ¿Y qué pasa? Que luego, cuando llegan a enseñar a un chaval, desde para qué puede servir una llave inglesa hasta... pero con casos muy prácticos y muy claros. [EF2]

El discurso antiacadémicista participa, de este modo, de las críticas a un sistema educativo reglado caracterizado por una concepción de los procesos de aprendizaje que establece vínculos débiles entre el sistema productivo y el sistema educativo. Este discurso hunde su raíz en los procesos de mercantilización de las dinámicas sociales –y, por tanto, educativas– que procura el régimen neoliberal. En el caso de los PGS, observamos cómo las cualificaciones tradicionales tienden a diversificarse en competencias de rápida adquisición y alta polivalencia, que se articulan en ofertas formativas hacia poblaciones definidas como “de riesgo”. Así, se pretende generar programas centrados en la adaptabilidad personal y en la adquisición de bajas competencias técnicas que permitan a estas poblaciones acceder al segmento más flexible del mercado laboral. De este modo, se generan efectivos baratos para la reproducción mercantil en un entorno laboral precario y temporal. Desde este ángulo, bajo el argumento “técnico” de posibilitar la flexibilidad que precisa la economía para ser competitiva y eficaz, los PGS aparecen como políticas públicas de formación de recursos humanos:

Si lo que van a seguir después es el mundo del trabajo, si quieren aprender historia hay bibliotecas, si quieren aprender geografía hay bibliotecas, si quieren aprender inglés hay libros, hay academias y hay cosas de esas. Lo pueden aprender en cualquier momento. Las prácticas no las van a aprender más. [...] Si sabe mucho de literatura, sabe mucho de geografía, sabe mucho de historia y no sabe de lo otro, no le van a dar faena. Si sabe soldar, si sabe remachar, si sabe cincelar, si sabe hacer instalaciones eléctricas, si sabe fontanería... es más fácil que obtenga un trabajo que si sabe lo otro. [EF3]

Hay mucha gente que no quiere seguir la ruta educativa marcada por la LOGSE y que abandona los centros porque lo que quiere es insertarse en el mundo laboral pero sin ningún tipo de preparación. Entonces, lo que considero, desde mi punto de vista, es que tiene que tener un mínimo de preparación para la inserción en el mundo laboral y eso lo pueden proporcionar los PGS. [EF5]

Bueno... pues ya te he dicho que yo lo que produzco son recursos humanos. [EF7]

La necesidad de adecuar oferta y demanda productiva se convierte en criterio de valoración de las propuestas de intervención, que reaccionan frente a todo aquello que no resulte funcional desde ese punto de vista. Desde aquí, se subraya

la necesidad de adecuar la formación a los requerimientos sociales y económicos para así elevar la calidad y eficacia educativa. Adecuación que requiere una diversificación de ofertas e itinerarios, materializada en la propia estructura de los PGS. De esta manera, el compromiso de las políticas públicas de trabajo y educación se establece, no con la sociedad, sino con el mercado:

Nosotros digamos que somos un poco el teatro de lo que está ocurriendo allí fuera. Si ellos dicen que allí fuera ellos siguen haciendo tal cosa y sigue siendo comercial y que eso funciona... lógicamente, no lo puedes quitar: tienes que incluirlo. O al revés... en la calle hay esto, y esto no lo estamos tocando. Por ejemplo, ahora está muy de moda el asunto del catering. Nosotros teníamos unas horas, y ahora al final de este curso... el catering está pegando muy fuerte y vamos a ver si metemos unas horas más. Es decir, que lo que te hacen es que te traen desde la calle lo que tú desde aquí dentro no puedes ver. [EF7]

Conseguir empresas que hagan las prácticas a los chavales, el tema de cómo actualizar la formación en sí también... de que lo que aprendan en el PGS esté vinculado a lo que te va a pedir el mercado laboral. [EF5]

3.2.2. El discurso (anti)funcionario: la implicación, pertenencia y responsabilidad frente al profesionalismo acreditado por la especialización

La figura del funcionario encarna los rasgos propios del profesionalismo burocrático de las décadas centrales del siglo XX. Rasgos que suponen la introducción de criterios racionales en las organizaciones reduciendo la iniciativa individual o, en términos weberianos, la imposición de una administración del tipo racional-legal: conocimiento especializado, salario fijo, relaciones impersonales y funcionales con los usuarios, separación entre los intereses privados y los intereses de la organización, regulación externa de las responsabilidades exactas que deben ser realizadas, así como de la cantidad de poder o de autoridad que mantiene dentro de la organización (De Miguel, 1990; Mouzelis, 1991). Así, el discurso que hemos definido como anti-funcionario critica duramente la figura del docente dotado de un estatuto funcional que todavía predomina en el sistema educativo reglado.

Esta crítica se centra, por un lado, en el énfasis del docente-funcionario en la transmisión de conocimiento especializado. Énfasis que relega a un segundo plano el resto de dimensiones –problemas sociales, necesidades de comunicación– que conforman la realidad de los alumnos de PGS, considerados en este discurso “personas” y no únicamente “alumnos”:

En este colectivo de PGS no puede venir una persona con mucha carrera o incluso sacada de la universidad y que venga a dar clases. No, son gente que

tiene que conocer muy bien el colectivo con quien trabaja... pero muy bien. Y bregados. [EF1]

En la reglada tienes que aceptar que son unas condiciones, que allí tienes a lo mejor treinta en un aula. Entonces este tipo de relación a lo mejor es imposible. Pero también es verdad que en la mayoría de los casos está mi título por encima de quien hay sentado en el pupitre. Yo pienso que eso también se da. Yo creo que en la reglada se olvidan de que son chavales... se olvidan de que son chavales muchas veces. De que son personas... ni chavales ni nada, personas. Y esto aquí no, aquí es totalmente al revés. [EF9]

No es que tenga nada contra los profesores de secundaria, pero veo que tienen otra visión distinta de la pedagogía o de lo que es la formación de una persona, de una persona íntegra. Ellos forman, dan su asignatura... nosotros vemos a una persona. Yo no veo unas matemáticas, una lengua o una carpintería: yo veo a la persona, y me preocupa más la persona. [EF1]

Este énfasis en la transmisión de conocimiento especializado condiciona una relación fría, burocrática y despersonalizada con los alumnos:

De entrada, [reprocho a los profesores] que esté por encima lo que ellos imparten que las necesidades del chaval. Para mí es muy importante eso, que el chaval note que lo que tiene delante es una persona que va a estar por él, y que lo conoce, y que no es un numerito más, y que no se trata de evaluar al final si sabe matemáticas o no sabe matemáticas. Por lo menos, no es solamente eso. Yo, el profe... entiendo que en la secundaria en general o en la educación formal de secundaria o de primaria o de... no tiene las condiciones que yo tengo en mi trabajo. Pero entiendo que hay profesores en esas condiciones que sí que se acercan al chaval y saben estar con él... [EF9]

Ellos [los profesores de Secundaria] dan su clase y tampoco se preocupan de... Luego, para colmo, tienen muchos gabinetes: que si el gabinete psicológico, que si el gabinete tutorial de no sé qué... Entonces, "Pues ya se resolverá el tema..." En cambio, nosotros... a veces tú coges al individuo, y a mí me preocupa un pimiento que no sepa matemáticas, pero me preocupa que a ese chaval le está pasando algo. Y cuando llegan aquí, éstos que vienen aquí es porque les está pasando algo... [EF1]

Y, por otro lado, la crítica se dirige a la adecuación a las regulaciones laborales externas –las reglas racionales que enmarcan y delimitan el trabajo docente–, cuya defensa es interpretada o leída como “autointerés”, egoísmo o corporativismo; o cuando menos como una falta de implicación y compromiso. Se critica la mentalidad “de funcionario”, entendiendo por tal la de aquellos que sólo se preocupan por sus condiciones de trabajo, por pedir mejoras y ceñirse a su horario y funciones estipuladas:

Lo que pasa es que ahí es muy difícil, ahí ya está muy viciado, cada uno va a su clase, es muy difícil. Sí que hay maestros que aún siguen pensando que hay que hacer cosas, que hay que ayudarles y que se molestan por la gente. Pero hay mentalidad de funcionario... Que yo creo que un maestro no puede tener mentalidad de funcionario, de "Voy a trabajar a las ocho y vuelvo a las dos"... eso no puede ser. [EF11]

Se ha perdido el valor de lo que era el maestro del colegio. Antes era muy importante... bueno, considero que sigue siendo muy importante, pero lo que pasa que los maestros han pasado a ser un poco funcionarios... y no creo que puedan ser funcionarios, porque están trabajando con personas... [...] Funcionario de... me refiero a que van, cumplen su horario, su horario acaba a las cinco de la tarde y ya está... o, dentro de su horario, pues "Yo me limito a lo que me pide Conselleria, a dar estos conocimientos, estos contenidos... y lo que me pida el director"... No implicarse más... porque si tú realmente tienes problemas en clase, te implicas... en el momento en que este alumno no te funciona bien o no está aprendiendo a leer, pues eso ya... es de tu persona. [EF11]

Si a la gente le aseguras demasiadas cosas, luego se hacen demasiado seguros... Y el ambiente en un programa a veces no es así. [...] En el programa o te metes con el chaval, te bajas muy a su nivel, o al mes no tienes a nadie. [EF9]

Hay una gente que está en colegios públicos. Es una gente que normalmente no la ves en las reuniones, no suele estar, sólo aparece en las reuniones finales. Su preocupación es otra, diferente. Sus preocupaciones hasta la fecha han sido si esto les iba a dar créditos, que quién les pagaba las horas, el desplazamiento... que si otros problemas que tenían. [EF9]

De ahí que, en primer lugar, frente al enfoque "profesional" de la docencia característico de los especialistas, el discurso antifuncionario ponga de manifiesto la obligación de implicarse en una intervención cercana y personal con estos alumnos y en una formación de carácter integral o socializador. Al mismo tiempo, reclama la necesidad de asumir la responsabilidad de la solución cotidiana de problemas:

Cuando viene aquí gente nueva, gente que aterriza a dar formación, les planteamos: "No miréis a un alumno, mirad a la persona. Y si tienes que estar preocupado porque esa mujer tiene problemas personales o problemas familiares, trátalo... no vas a ser su psicóloga, pero olvídate que tu objetivo es matemáticas..." [EF1]

Yo, si estuviera en primero de ESO, tendría que dar historia... daba mi clase, hacía mis exámenes y ya está. En cambio, la diferencia de aquí es que lo que menos importa es la materia que estás dando [...] aquí hacemos de... lo que yo te he dicho antes: de madre, de padre y de todo... Entonces, la preparación de tu

clase y eso, que es lo principal en la escuela... [...] ...los contenidos, esos se quedan en un segundo plano. Y lo que más trabajas aquí es la persona: los hábitos de esa persona, la actitud de esa persona... Por eso yo digo que soy maestra, pero no soy maestra como los otros. [EF11]

Le hemos de explicar al alcalde: "No somos docentes. Tú no te pienses que yo estoy de cara a los alumnos, yo tengo un montón de líos en mi cabeza: que si mañana una reunión, que si preparar la clase para... Pero luego a estos chavales hay que meterlos en empresas y tengo que mantener el contacto con los empresarios, que mañana hay unos cursos específicos y estos chavales o esta gente tiene que hacer, buscar la profesora idónea para estas actividades..." [EF1]

De este modo, se perfila un rol docente que se aproxima al rol propio de las profesiones asistenciales como trabajador social o animador sociocultural. Un rol polivalente o "todoterreno" en el que la transmisión de conocimientos especializados pasa a un segundo plano, en el que adquieren importancia determinadas habilidades sociales como la capacidad comunicativa, empatía o la atención individualizada.

Para hacer formación de adultos tienes que tener unas habilidades sociales de narices: tú no puedes ser aquí la típica maestrita que da la clase, no. Tienes que tener otras cualidades, sean cualidades personales de... ser una persona bastante dinámica, muy comunicativa, muy empática, ponerte siempre en la posición de ellos y conocer también su realidad... Yo, cuando veo alguno que "No, yo daré mi clase..." ¡Pero tú qué sabes a esa persona para venir aquí lo que le ha costado venir!... Tiene cargas familiares, tiene problemas familiares, y tú me vienes ahora... te preocupa más el que no sepa sumar, joder. Si es que eso no te tiene que preocupar tanto, preocúpate por la persona, mírala... Y luego, yo sé que tú eres una buena diplomada o una buena master, pero bájate de tu pabellón éste... de tu cielo, y toca tierra y estate con ellos. Nosotros, en nuestra dinámica de trabajo, tenemos profesores que han venido de la universidad aquí a darnos clase... Sinceramente, y con todos mis respetos al universitario, cuando ha venido a dar la clase hemos dicho: "Señor, por favor, fuera" "¡Pero si es un doctor...!" "¡Y a mí qué! Pero si es que no nos está transmitiendo nada..." No le transmite nada a esta persona, le habla con un lenguaje super-técnico, no le llega nada... entonces desconectan. [EF1]

Trabajas con gente con mucha problemática social de todo tipo. Te estoy hablando de jóvenes, pero también hay mujeres con mucha problemática social. Entonces, cuando a mí alguien me dice: "Tú eres profesora de adultos", pues habrá gente que me identificará con la mesa y la pizarra... Pues no, mi papel no es ése. Mi papel sería... animadora, educadora social, trabajadora de servicio social... no sé, un compendio de todo... trabajar con un colectivo... y sobre todo con colectivos, con todos mis respetos, de cierta problemática. Yo no soy

ninguna catedrática, ni me podría meter con eso. Nosotros somos de éstos de bregar... Me refiero a que la docencia nuestra sería... no de despacho. Lo mío es día a día trabajar con problemas diarios. Y además con problemas diarios de solución inmediata. No lo puedo posponer para mañana, "Ya lo haré mañana..." No, los problemas que surgen y tengan que salir mañana... y además relacionado con conductas... con trabajos de gestión. Día a día se están solucionando problemas. [...] yo soy un profesor todoterreno... lo que hablábamos, todoterreno... [EF1]

En segundo lugar, frente a la delimitación horaria y espacial del trabajo docente de transmisión de conocimientos –la clase–, el discurso antifuncionario defiende la disponibilidad del docente y la extensión del trabajo y de la responsabilidad personal sobre los alumnos a unos límites poco definidos:

Otro año fue de restauración... de restaurantes, de restauración era... y venían del instituto de Castellón, de hostelería. Y, aunque mucha formación tendrían, pero ellos daban la clase y se acabó. No había un trabajo de campo con ellos, con los alumnos, conocer su realidad. Daban la clase y se ha acabado. Y a mí eso me generaba mucha angustia... porque esta gente... es un trabajo diario, de muchas horas con ellos... y a veces no dar tanta formación específica, y sentar las bases en los hábitos, en conductas... [EF1]

Los profesores, en realidad, pues mira... algunos es que como son así... "Mira, yo doy la clase; y si quieren escuchan, y si no, no". Cuando en realidad a este colectivo no puedes ir con esa actitud. Tú tienes que ir con la actitud bastante de "Ayudaré e intentaré acercarme un poquito a ellos y conocerlos". Pero si tú dices: "Yo doy mi clase, si saben como si no saben..." Esa actitud no puede ser un profesor... pienso que los profesores de un PGS no. [EF1]

El compromiso y el desinterés de los docentes aparece como característica relevante en el discurso antifuncionario, así como la importancia de los valores y de un discurso pseudohumanista sobre la profesión docente. Características éstas que otorgan una cierta "superioridad moral" al formador de PGS –y por extensión a los profesionales de la inserción sociolaboral– frente al docente-funcionario:

Suele ser una gente bastante comprometida, bastante activa. Y sobre todo... pues eso, con la capacidad de poner primero a los chavales antes que poner por delante un título suyo o una cosa de éstas. Yo creo que eso es básico. [EF9]

Hay el maestro funcionario, sea de concertado o no concertado, hay el maestro catedrático... que ésos son profesores, y hay otros que son maestros. La palabra maestro yo creo que está diez grados más arriba... [EF9]

3.2.3. *El discurso (anti)normalizador: la diversificación frente a la homogeneización*

Este discurso defiende la adecuación a las circunstancias y a las características del alumnado en cada momento frente una planificación centralizada de la oferta educativa; esto es, frente al currículo normalizado, la programación establecida y la fijación de objetivos generales para todos que están presentes en el sistema educativo reglado:

El instituto [...] es formación reglada, totalmente reglada. Y si tú tienes las ideas muy claras es perfecto, porque te dan una formación completísima. Pero ¿para qué queremos conseguir una formación completísima si no la quieren coger ahora? Vale la pena que cojan las parcelas que ellos... e intentar abrirles más parcelas. [EF2]

La crítica al currículum prescrito, al sistema unidireccional y homogeneizador de enseñanza, exige flexibilidad y adaptabilidad a la demanda inmediata, así como la optimización de las habilidades, aptitudes y recursos personales de los alumnos:

En un colectivo de quince, hay que contar que te va a venir gente muy mañosa, con lo cual a lo mejor hacer cosas con esparto lo van a hacer muy bien y muy rápido. Y habrá gente que es incapaz de hacer una cosa y, sin embargo, en otro tipo de artesanía puede encajar también. Por eso hemos dejado un poco el perfil, los módulos, más abiertos a varias artesanías distintas. [EF2]

Incluso he personalizado en la formación, porque bueno... "Si éste tiene muy buena mano para las medidas, pues lo voy a centrar más... aparte de la formación, a éste le voy a exprimir más..." Luego otro que no tiene tantos recursos, pues lo preparo para otra cosa, que también es muy válido... [EF2]

La crítica a la estructura a largo plazo de las programaciones de curso y los temarios implica la adopción de un formato de proyectos sucesivos –con plazos limitados, obligación de dar cuenta de cara al exterior del centro, etc.– que posibilita una concentración e intensificación de esfuerzo y energías.

Observamos que trabajar con proyectos concretos de una semana, dos semanas, un mes, un trimestre, ellos se sienten también muy responsables de que luego ese proyecto finalice. [...] trabajamos desde muchísimos años en plan proyectos... es decir, incluso: "Es que esto dentro de dos meses lo tienes que presentar" "¡Ah, coña...!" "Sí, sí, dentro de dos meses"... se sienten como un cierto reto personal. Con el libro, como es algo que mañana el libro pues igual se cierra y mandarlo a otra parte... no le dan tanta importancia. Pero al proyecto sí. [...] Y eso a ellos les enriqueció muchísimo, y no aguantaron el rollo macabeo del profesor de Geografía que les está explicando "Continente: África. Está situado

en tal mar de no sé qué...” No les importa un pito... a ellos les importa lo que hablamos: ir allí, tener que investigar, tener que despegarse... [EF1]

Así, la estructura institucional definida y estable en sus normas y contenidos, con reglas que emanan del centro administrativo y son cumplidas homogéneamente en todos los centros, se difumina:

Pero cambiando mucho. Todo esto es muy cambiante. Tenemos lo que ya te he contado, esto es muy flexible. Tienes la posibilidad de que algo no... vamos, no tienes que esperar a que pasen equis años para cambiar el plan de estudios. Cuando la cosa no funciona, no funciona y no esperas equis años: cambias y fuera. [EF7]

No estás sometido de manera estricta a unos temarios. Es decir, tienes una puerta bastante abierta como para poder adaptar. Es decir, si este va mejor, el otro... en fin, son grupos más pequeños, es todo distinto. Tienes muchísimo más margen. Yo pienso que puedes educar más que dentro de un aula. Dentro de un aula, me temo que no hay más remedio que enseñar... dentro de un aula de formación reglada. [EF7]

Aquí, en un momento dado necesitas un especialista que te apoye en seguridad e higiene laboral, o hay un problema que detectas de droga, y te están montando mañana un curso o una charla para los del PGS. Eso es una movilidad tremenda, que además el PGS lo requiere... quiero decir que tiene que ser muy rápido en reaccionar, porque es un perfil de gente desmotivada totalmente... Y eso aquí sí que lo tenemos. Sé que en formación más reglada, por llamarlo de alguna forma, eso es más complicado de hacer. A lo mejor tienen incluso más recursos... hipotéticamente, pero son burocráticamente más lentos y a lo mejor no son tan efectivos. En un PGS hay que ser muy rápidos... Nosotros, de hecho, las programaciones casi, casi las renovamos semanalmente. Y eso aquí en la EPA [Escuela Para Adultos], afortunadamente, lo tenemos: tenemos toda esa serie de recursos. Y así, si los chavales una semana les pica más “Oye, el ordenador no sé qué...”, pues tenemos una aula de informática y mañana estamos dándoles más horas de informática ahora que están receptivos. Esa movilidad aquí la tenemos. Otros organismos u otros entes u otras empresas pues la verdad es que no sé si serían capaces de... [EF2]

La necesidad de diversificar la formación se sostiene en distintas concepciones sobre la diferencia que caracteriza al colectivo del que se ocupan los PGS. Aunque algunos formadores reconocen factores sociológicos que explican el fracaso escolar y otros –los menos– postulan diferencias de orden cualitativo cuando justifican la formación personalizada, predomina un “realismo pragmático” que se fundamenta en la concepción de un único estándar frente al cual las diferencias relevantes son meramente cuantitativas, de grado o nivel:

Los coeficientes están para algo... hay quien puede destacar en matemáticas,

hay quien puede destacar en música, y hay quien puede destacar en baile. Aquí pasa lo mismo. Si el chiquillo no va, si el chiquillo no vale para eso, habrá que buscarle otra cosa. [EF3]

Hay que ser realistas, hay que trabajar con arreglo a lo que se tiene. Normalmente, siempre hemos oído, no se pueden pedir peras al olmo. Yo... a mí no se me ocurriría intentar jugar a baloncesto con gente que mide uno noventa, y dos, y dos diez... porque no iba a coger la pelota nunca. Entonces yo me puedo dedicar a otras cosas, a otro deporte, en el cual pueda desempeñarlo... a ése no. [EF3]

Es como cuando uno va al mercado: se han llevado todas las fresas buenas y están por ahí las que están tocadas... a ver cómo hago yo una ensaladilla con esto. [EF4]

Se señalan diferencias cuantitativas de grado o nivel que hacen referencia, no únicamente a las capacidades o a las competencias, sino también a las pautas, normas de comportamiento y actitudes exigidas por la cultura escolar. Diferencias que configuran un colectivo que ha fracasado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y que, en algunos casos, es rechazado por ésta:

...chiquillos de éstos, que en EGB [Educación General Básica] y en la ESO [Enseñanza Secundaria Obligatoria] los han adelantado porque la ley dice “El chiquillo tiene que estar en la escuela obligatoriamente”... Y entonces el maestro... dan por saco, dan por saco, no los puedes tirar... [...] y entonces hacen lo que les da la gana, y lo que hacen es estropear a los demás. Porque, si en el aula hay cuatro, cinco o seis chiquillos que van bien y ven que otros que no hacen nada, que llegan a casa y se van a jugar, que no traen los deberes, que no hacen las cosas, que no se fijan y al año siguiente pasan de curso... [EF3]

Es un colectivo que no han querido ir al instituto o han pasado como... Hicieron una visita previa para conocer un poco el funcionamiento del PGS, los alumnos que ahora están en el instituto... hace un par de meses vinieron siete con la psicopedagoga, y uno de los comentarios fue “Bueno, y ¿qué haces tú en el instituto?” “Yo dormir”. Y el otro: “Yo dormir, yo me llevo el cojín y duermo...”. Ésa era la contestación de siete alumnos del instituto, y no hace un mes y medio, con la psicopedagoga... [EF2]

Desde estas posiciones, se justifica una intervención individualizada de carácter resocializador que, por un lado, rompa con las “etiquetas” con las que eran estigmatizados en los centros de Secundaria y, por otro lado, disgregue y de este modo desactive el desarrollo de una cultura contraescolar –los “ghettos” del instituto–:

Aquí nosotros... ahora mismo tú habrás estado viendo que entra gente de todas las edades. Entonces a ellos eso los descoloca. Los hace sentirse... ya no los tenemos etiquetados, son personal más dentro de este edificio, y entonces su

comportamiento ya no es tan agresivo como en el instituto. En el instituto, con todo mi respeto, a veces sin querer los etiquetamos. La mayoría de alumnos de tercero de ESO... “Éstos son unos no sé cuantos... uy, éstos tal...” Aquí, como nadie los conoce, porque el alumnado que viene es tan variopinto... vas tú, vienes a clase y no los conoces tampoco, o los conoces porque son amigos de tus hijos, pero... Entonces, el hecho de este edificio, de meterlos aquí, sí que ha mejorado el comportamiento y las actitudes de los chavales. Lo que sí que es cierto es que proceden ya cada vez más de gente que en el instituto no funciona... se han creado como ghettos. [EF1]

El hecho que el chaval se inserte en un mundo distinto al que ha estado toda su vida, donde está etiquetado, donde los profesores lo conocen, donde incluso los propios alumnos también los conocen... Se meten en un edificio que no hay normas... Aquí sí hay unas normas mínimas, pero el tema de tocar... aquí no hay un timbre para entrar a las clases, y aquí no hay una puerta que cerramos para que no salgan. Ellos entran y salen, y respetan las cosas como cualquiera. Eso lo comentan los compañeros... cuando hablo yo con los compañeros: “Ten cuidado... ten cuidado, que menudo alumno te sube...” Sinceramente, el comportamiento psicológico... o el comportamiento de ese chaval aquí se resta, se queda un cielo de crío. Y en cambio allí es un balín. Pero no porque es un balín la criatura, sino porque el medio le obliga a ser balín y tiene que cumplir. [EF1]

3.3. Efectos de los discursos: el tercer espíritu del capitalismo

Una vez analizados los discursos en función del campo de fuerzas en que se insertan, debemos preguntarnos cuáles son las funciones que tienen los discursos en la producción y transformación de las relaciones sociales: qué hacen, qué efectos producen. Hay que tener presente a la hora de dar cuenta de los efectos o las funciones de los discursos, la definición que presentábamos del “espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002) como ideología que justifica el compromiso con el capitalismo, como conjunto de justificaciones compartidas y representaciones susceptibles de guiar la acción que hacen del capitalismo un orden aceptable e incluso deseable.

Desde este marco de análisis, consideramos que el conjunto de los discursos que identificamos en el apartado anterior –los discursos que hemos denominado antiacademicista, antifuncionario y antinormalizador– son el efecto y a su vez permiten la expansión en el ámbito educativo del tercer espíritu del capitalismo al que se refieren Boltanski y Chiapello (2002).

Según estos autores, hoy en día asistimos a una configuración emergente del capitalismo distinta del welfarismo y el corporatismo industrial de las décadas

centrales del siglo XX: se trata del denominado por algunos, capitalismo informacional, asentado en estructuras y modos de organización reticulares y no burocráticos. Esta nueva configuración, que venimos definiendo como neoliberal, necesita dotarse de una lógica de justificación propia y diferente del segundo espíritu del capitalismo,⁸ a caballo entre el orden industrial y el orden cívico. El tercer espíritu del capitalismo se asienta en una lógica de justificación por proyectos que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la empleabilidad y la polivalencia; una lógica que otorga un valor inherente a la actividad de mediación; una lógica que promueve un sujeto conexionista activo y autónomo, empresa de sí mismo; una lógica que se introduce progresivamente en el ámbito educativo y de modo más explícito y acelerado en sus ámbitos más periféricos. Como hemos mostrado en el análisis, en el espacio de los PGS las nuevas prácticas y discursos configuran nuevas subjetividades docentes que responden a la misma lógica: subjetividades activas, dinámicas, autónomas, responsables y polivalentes.

Asimismo, queremos señalar –como hipótesis a desarrollar en trabajos posteriores– algunos de los efectos de cada uno de estos discursos en el espacio en el que operan y en relación con otras prácticas discursivas e institucionales. De acuerdo con nuestra concepción del discurso, los efectos o funciones de los discursos no se corresponden con las intenciones concretas de los sujetos que los encarnan. En cualquier disciplina o campo profesional, el efecto de las prácticas discursivas en tanto que prácticas sociales no coincide necesariamente con lo que proclaman que hacen –y en lo que quieren legitimarse–, ni con los intereses o motivaciones particulares de los profesionales que las recrean. Son las racionalidades políticas las que proporcionan a los discursos un espacio de objetos –preocupaciones, metas, objetivos– y ciertas posiciones de sujeto funcionales a un determinado orden social. Por ello, determinados discursos pueden tener efectos divergentes de aquello que un colectivo profesional se cuenta a sí mismo y considera éticamente deseable.

3.3.1. *Despolitización de la acción educativa*

El discurso antiacadémicista reafirma la función técnica de la educación como formadora de habilidades y conocimientos para el sistema productivo y social. Desde estas posiciones, el trabajo profesional ya no se circunscribe al aula y al

8 El segundo espíritu del capitalismo, siguiendo a Boltanski y Chiapello (2002), legitimó las prácticas funcionales al capitalismo de las grandes corporaciones durante las décadas centrales del siglo XX. Este conjunto de creencias legitimadoras era un híbrido entre una lógica de justificación –una “ciudad”- industrial que media el valor en función de la eficacia, mediante dispositivos técnicos de objetivación, y una lógica de justificación –una “ciudad”- cívica que reivindicaba la primacía de lo colectivo sobre lo individual y operaba mediante el uso de dispositivos legales y reglamentarios de carácter impersonal.

alumnado concreto, sino que abarca la preocupación del centro como unidad educativa. Los centros deben considerarse unidades autónomas que se gestionan a sí mismas, sensibles a su contexto, tratando de atender a sus demandas e incentivarlas. De este modo, los formadores se repliegan sobre sí mismos hacia la definición del producto educativo que ofrecen al mercado y hacia la gestión, hacia el cumplimiento de las exigencias administrativas bajo las cuales debe realizarse la relación de oferta y demanda:

Eso es la ley de la oferta y la demanda. Ahora son quince o diecisiete años el tiempo que llevamos, y todavía no hemos saturado el mercado. La idea es: cuanto más puedas lanzar, mucho mejor. [EF7]

Frente a una concepción cívica de la enseñanza que considera al alumno como potencial ciudadano a ser integrado, emerge y se consolida una concepción basada en la oferta y la demanda que considera al alumno como cliente.

Nosotros les hacemos una oferta formativa bastante amplia. Es decir, todo el tipo de salidas que tienen tanto en hostelería como en pastelería. [EF7]

Como hemos intentado mostrar en el apartado anterior, los discursos reaccionan dando importancia a aquello que se plantea desde la administración –facilitadora del mercado– como claves de evaluación. La principal evaluación de las políticas asistenciales es su funcionalidad económica. La evaluación no se centra en los procesos de desarrollo personal –al margen de las valoraciones que se realizan en determinadas entidades con carácter interno–, sino en índices de colocación, en la aplicabilidad polivalente de los conocimientos requeridos para una producción flexible. La calidad es definida en función del nivel logrado de inserción laboral. Desde esta perspectiva, el problema educativo se reduce a un problema de eficacia. Sólo que esta eficacia no hace únicamente referencia a los métodos de enseñanza, sino al funcionamiento general de los centros educativos:

Yo pienso que el resultado final es lo que cuenta, porque luego no te va a preguntar nadie qué recursos has utilizado, sino que precisamente es el resultado final... [EF2]

Sí, yo pienso que sí, porque la ventaja de aquí es que saben los resultados que hemos obtenido. Incluso por comentarios de gente donde han estado haciendo prácticas, que llegan... lógicamente, llegan. La prueba está que ya han dicho: "Haz la programación del año que viene"... o sea, eso de entrada te está diciendo que cuentan contigo y que te valoran. Incluso las empresas ya también: "Oye, pues el año que viene contad conmigo, y si hay otro..." Eso es bueno ya, eso es bueno. [EF2]

El discurso antiacadémico, con su énfasis en la utilidad y la rentabilidad, contribuye de este modo a la despolitización de la acción educativa. La enseñanza pierde su sentido político; esto es, la conciencia de que la educación debe ser

entendida como una práctica que tiene presupuestos y consecuencias sociales, por lo que debe ser objeto de participación, deliberación y acuerdo social. Este discurso permite procesos de discusión sobre el cómo de la práctica educativa, pero no sobre sus consecuencias sociopolíticas. De esta forma, dificulta que los formadores desarrollen una perspectiva profesional que permita comprender la relación entre la enseñanza, el sistema educativo y las condiciones sociales y políticas de su trabajo. Además, no proporciona argumentos para enfrentarse a aspectos ambiguos o contradictorios de la práctica educativa que permitan dilucidar lo moralmente correcto o éticamente deseable con parámetros no reducibles a una lógica mercantil.

“Porque yo lo único que voy a hacer es ponerte en contacto con la vida laboral. ¿Te interesa? Bien. ¿No te interesa? No hay ningún problema. Es decir... ni yo salgo beneficiado con que tú trabajes, ni salgo perjudicado porque vayas a la entrevista y no quieras trabajar”. Lo mío es absolutamente... y quiero que sea lo más neutro posible. [...] “No quiero saber lo que cobras, ni lo que trabajas, ni lo que dejas de trabajar”. [...] Para que te hagas una idea... hace años que no miro un convenio. [EF7]

Y si les haces reflexionar, ya estás entrando en algo que no es labor tuya. [EF7]

3.3.2. Precariedad laboral

El discurso antifuncionario implica una individualización de los comportamientos laborales que rompe con las regulaciones y garantías que hacen del orden laboral un orden negociado (Alonso, 2000). Frente a las regulaciones estatutarias o corporativas de los derechos y deberes del docente-funcionario, los individuos deben definir ellos mismos su identidad profesional y situarla en el campo laboral mediante la activación de su capital humano, tanto personal como técnico. Se considera que son los “vicios burocráticos” de los profesores, los responsables de la escasa productividad y calidad de la enseñanza y se defiende una ética emprendedora, así como la necesidad de flexibilidad, empresarialidad y adaptabilidad (Terrén, 1999). De este modo, se consolida progresivamente una cultura del trabajo que insiste en la responsabilidad del individuo en el mantenimiento del puesto de trabajo –a esto precisamente se refiere el concepto de empleabilidad– y de su competitividad profesional, siempre por medio de su implicación personal y del mantenimiento de una tensión para adaptar su capital humano a las necesidades cambiantes de la producción. Como indica Alonso (2000: 99), *“es la era de la empleabilidad y las competencias laborales, la movilización del esfuerzo y la responsabilidad personal para ser aceptado en un orden regido por la flexibilidad, la adaptabilidad, la empresarialidad”*.

Los primeros años estabas contratado los diez primeros meses, luego te ibas al paro. ¿En qué medida esto hace...? Pues esto hace que te pongas las pilas, que digas: "El programa tiene que salir adelante, los chavales tienen que salir adelante... y éste es mi medio de vida. Si esto sale bien, esto continuará". Y en ese sentido te pones las pilas. Y pienso así... por lo mismo que ves en la gente. La gente... tú haces unas jornadas de programas y la gente lucha por ir. Y tú ofreces aquí un curso para dar dentro de la escuela y te quedas solo... te quedas con tres para dar ese curso. [EF9]

Asimismo, la defensa de la implicación, compromiso y disponibilidad que hace el discurso antifuncionario y su apelación a la flexibilidad y a factores afectivos o emocionales sirven para justificar tanto la exigencia de polivalencias y sobrecargas laborales como de no conflictividad:

[Los formadores de PGS] son gente comprometida por eso... porque están comprometidos con el que tienen delante, que es el nano. Y llega un momento que lo suyo muchas veces está en segundo término. No lo suyo digamos a nivel personal-familiar, pero sí a nivel incluso a veces laboral. Son reivindicativos... en muchas ocasiones, no siempre... pero en muchas ocasiones por encima incluso de sus problemas. Y dejan aparte sus problemas y lo hacen por el chaval. Para mí eso es un valor importantísimo... El abandonarse uno para dedicarse a los demás me parece que es estar en otro escalón. [EF9]

En el ámbito de los PGS, la flexibilidad y la desregulación laboral que el discurso antifuncionario justifica, están generando un espacio de precariedad, tanto por la inestabilidad de las contrataciones como por el nivel salarial. A la flexibilidad temporal –inestabilidad de contratos, dependencia de las subvenciones– hay que añadir la flexibilidad horaria –disponibilidad más allá de lo estipulado, que se da especialmente en entidades no lucrativas– y la flexibilidad funcional –polivalencia y tensión formativa correlativa a los posibles cambios en función del tipo de programas subvencionables–. Esto puede ser el germen de un mercado secundario de trabajo docente que en ocasiones se nos presenta como un nuevo yacimiento de empleo, antes limitado al ámbito del mundo de las academias privadas y del trabajo docente marginal: sustituciones, clases de repaso, vigilancia de comedores, etc. La configuración de un mercado laboral secundario en la periferia del sistema educativo es, tanto una respuesta a las necesidades flexibles de la producción, como al abaratamiento de los costes sociales públicos. Esta precarización de las formas de empleo genera procesos de “desestabilización de los estables” que nutren la vulnerabilidad social. En este sentido, la configuración de dicho mercado secundario en el campo de la educación constituye una manifestación más de la pérdida del estatuto de asalariado, que para Castel (1997) aparece como la nueva cuestión social que afecta al centro mismo de la sociedad y no sólo a los márgenes.

3.3.3. Diversificación segregadora o “políticas de mínimos”

La diversificación –esto es, la adecuación a las características del alumnado frente al currículo prescrito y homogéneo que propugna el discurso que hemos denominado (anti)normalizador– corre el riesgo de convertirse en instrumento segregador que produce nuevas formas de exclusión. La diversificación deja de ser un medio para atender a la diversidad y se convierte en segregadora cuando los itinerarios que ofrece no proporcionan recursos culturales e intelectuales socialmente equivalentes; es decir, cuando no puede cumplir el papel de contribuir a la promoción social (Contreras, 2002).

La defensa de una formación diversificada está a la base del desplazamiento de políticas sociales de ciudadanía total y de carácter universalizador, hacia políticas focalizadas, precarias, locales, desinstitucionalizadas y confusas de las que los PGS en varios sentidos constituyen un claro ejemplo. Se trata de modelos de intervención social que *“despliegan estrategias compensatorias que responden no tanto a leyes o a derechos sociales universales como a protocolos particulares creados para grupos localizados de integración social y laboral débil”* (Alonso, 2002: 491). Desde aquí, los programas de inserción sociolaboral como los PGS constituyen “políticas de mínimos” que, más que promover la cohesión social, quieren evitar la desintegración social de los colectivos periféricos y premarginales. Para ello, o bien fomentan políticas de carácter individualizador centradas en aumentar la empleabilidad –como dar al individuo información, formación y recursos, de cara a la búsqueda de empleo–, o bien derivan estos colectivos a los mercados secundarios de trabajo.

Cuando todo lo tenían negro, no tenían una salida, encuentran algo que pueden hacer y que saben hacer y que lo hacen bien. [EF13]

Por eso, lo bueno de los PGS, de todas las cosas, es que se van adaptando a niveles más bajos del trabajo y que la gente tenga una preparación. [EF5]

Los PGS reflejan, por tanto, el tránsito de las políticas de integración, basadas en la universalización de derechos, a las políticas de inserción, basadas en una discriminación positiva focalizada en zonas o colectivos específicos. El objetivo de tales políticas era, en un principio, la promoción a situaciones de igualdad; y su misión era el llegar a ser innecesarias, ya que deberían posibilitar el acceso a un sistema único de protecciones sociales garantizadas legalmente para todo ciudadano. Sin embargo, este objetivo no se ha conseguido en la medida en que se ha estabilizado su uso, promoviendo la instalación en lo provisional como régimen de existencia (Castel, 1997). Del carácter provisional y en ocasiones “sin salida” de los PGS son conscientes algunos formadores, si bien por otro lado sostienen y defienden discursos contradictorios que justifican la necesidad de diversificación o exageran la potencialidad y los efectos del Programa:

Un niño a los quince años... en el año natural en que cumpla los quince, lo pueden echar ya del sistema educativo. ¿Dónde lo van a echar? A los PGS. ¿Dónde van a realizar el PGS? En el instituto. Dentro del mismo instituto, pues, habrá un ghetto que serán los PGS. [EF7]

Lo que pasa es que ahora con la ley de calidad a los quince van fuera, aún. Tienen... vamos, no la he leído entera, pero parece ser que a los quince años, el año que cumplen los quince se van fuera. ¿Dónde va a ir a parar? Pues a un PGS. ¿Dónde van a ser los PGS? En los institutos. ¿Qué hemos hecho? Unos a un lado de la clase y otros al otro lado de la clase. Vamos, yo no he visto la ley en funcionamiento, pero es la sensación que me ha dado al leerla. No han adelantado nada. Lo que pasa es que ahora a los quince ya van a decir: "¿Tú eres un poco ceporro? Vete aquí" "¿Tú medianamente puedes funcionar? Pues sigue por aquí"... y ya está. Yo creo que no... vamos, no ha habido interés político en darle una solución más digna. Sobre el papel queda bien... sobre el papel, cuando ves el esquema, queda bien. [EF7]

La intervención pública en lo referente a políticas sociales es selectiva y centrada en los márgenes, mientras el resto de individuos debe asumir y gestionar personalmente los riesgos, con arreglo a su capacidad adquisitiva y por medio del consumo de recursos mercantilizados. Es un reordenamiento que mantiene la competencia mercantil en el centro de la sociedad, mientras que lo público –asistencial queda en la periferia para los que no pueden alcanzar lo privado. No se trata de reducir las desigualdades, sino de dejarle un margen máximo al mercado, controlando las consecuencias más extremas del liberalismo (Castel, 1997) y controlando a su vez el gasto social, desviando hacia el mercado o sector voluntario –en función de la rentabilidad– las labores que habitualmente se asignaban a agencias públicas de bienestar (Alonso, 2000). El acceder a tales políticas “vergonzantes” implica la certificación de incapacidad del individuo en la competitividad mercantil y resulta estigmatizadora por la identificación con grupos deficitarios o al margen del mercado:

Yo pienso que también es un poco discriminar a estos chavales, que muchos de ellos por circunstancias familiares han acabado así. Si todavía hay que marginarlos un poquito más o machacarlos un poco más, pues no le veo tampoco mucho sentido. Porque si los analizas, la inmensa... bueno, no todos, pero hay un grupo bastante amplio que tiene unas situaciones familiares que son increíbles, increíbles del todo. [EF7]

4. El gobierno de la libertad: transformaciones del poder y metamorfosis de la crítica

La noción de neoliberalismo como racionalidad política nos ha permitido analizar prácticas y discursos pedagógicos y darles un significado distinto. Desde nuestra perspectiva estas nuevas modalidades de organización, a pesar de su reivindicación de autonomía –autorregulación, autogobierno, iniciativa, responsabilidad, formación continua, flexibilidad–, no suponen nuevas posibilidades reflexivas y creativas en el funcionamiento de las instituciones educativas sino más bien una redefinición de los mecanismos de regulación social. Los controles cambian en sus formas, se reterritorializan e inauguran nuevos regímenes de sujeciones más difíciles de identificar que los que caracterizaban a las racionalidades precedentes. Las actuales sociedades de control (Deleuze, 1996) o neoliberales convierten en evidente y aceptable el orden capitalista de nueva generación porque consiguen resolver un viejo dilema: cómo gobernar a los individuos apoyándose en su libertad (Dean, 1999; Rose, 1996, 1999). El éxito de las políticas neoliberales depende, como hemos visto, de la forma en que los docentes y la propia cultura profesional se transformen, adoptando procesos de autocontrol en vez de control externo. En ellas, docentes y centros asumen autónomamente la responsabilidad de su proyecto educativo ante la sociedad, mientras que el Estado abandona la responsabilidad sobre los conflictos sociales asociados a la educación, ya que dichos conflictos ya no se pueden atribuir a la sociedad sino a los propios centros autónomos. Sin embargo, este abandono de responsabilidad que consolida el proceso de mercantilización de la educación se presenta como una devolución a la sociedad y a los docentes de espacios de decisión y de autonomía. Autonomía que, como ya hemos señalado, se traduce más bien en una autoadministración para el éxito, que en una forma de autogestión política. Así, las críticas al papel normalizador y disciplinario del Estado y de las instituciones han sido, paradójicamente, utilizadas para legitimar la ofensiva neoliberal contra el Estado welfarista.

En este sentido, es interesante señalar que la reorganización del poder que define nuestro presente modifica el sentido de determinados discursos y prácticas anteriormente críticos. Discursos y prácticas que le han servido de sustento, que forman parte de sus propios materiales de construcción. En las sociedades actuales, el tercer espíritu del capitalismo al que hacen referencia Boltanski y Chiapello (2002), triunfante desde la década de los ochenta, ha encontrado un valioso refuerzo a sus tesis en los planteamientos críticos que pusieron en funcionamiento los movimientos sociales de los años sesenta y setenta.

En el campo educativo, la lucha contra los mecanismos escolares de disciplinamiento, las pedagogías progresistas que pretendían contribuir a ablandar la rigidez del funcionamiento escolar promoviendo una escuela creativa y

antiautoritaria, hoy adquieren un rostro insospechado. Resulta sorprendente observar cómo las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías críticas y libertarias se han adecuado de forma admirable a las reformas neoliberales de la educación, del currículo y de la profesión docente (Silva, 1999; Rodríguez, 2001). En la misma línea, los discursos que hemos analizado –antiacademista, antifuncionario, antinormalizador– contienen elementos de legitimación que se apoyan en las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales de la doxa sesenta y ochista frente a una racionalidad burocrática, rígida y normalizadora. Reivindicaciones que son encauzadas o capturadas por las distintas políticas neoliberales hacia una desregulación laboral y social cuyos efectos sólo recientemente se han convertido en objeto de crítica (Boltanski y Chiapello, 2002; Sennett, 2000; Bauman, 1999, 2001).

Estos ejemplos revelan la plasticidad del *ethos* capitalista, capaz de cambiar de forma fagocitando aquello mismo que lo rechaza. Las racionalidades políticas se han metamorfoseado, variando sus mecanismos de explotación y modificando o renovando su esfera de justificaciones en función de las críticas que apuntan a deslegitimar el sistema. De este modo, la última metamorfosis del capitalismo ha llevado consigo el desarme correlativo del pensamiento crítico. Por tanto, se vuelve imprescindible, no sólo reconocer los efectos secundarios de determinadas posiciones críticas en el campo educativo señalando a qué campo político reenvían en la actualidad, sino también asumir la urgencia de actualizarlas en función de las nuevas configuraciones.

Sin embargo, la opacidad de las estrategias de gobierno actuales, las racionalidades políticas neoliberales, favorece que éstas sean toleradas. En este sentido, la perspectiva histórica que incorpora el análisis crítico del discurso que hemos realizado se enfrenta a la opacidad de las estrategias de gobierno actuales, haciendo visible el carácter funcional de determinados discursos respecto a un campo político en continua redefinición. No hay que olvidar que lo que está en juego en el análisis, no es tanto la actividad de interpretación del sentido de los discursos, como la de decodificación de la red de conexiones y efectos que vinculan el texto con todo un sistema sociosimbólico e histórico. De este modo, el análisis político del discurso contribuye a que puedan entrar dentro del ámbito de lo contestable y lo negociable determinados discursos y prácticas –autonomía, innovación, descentralización, desregulación– que se presentan como valores incuestionables y que conservan el atractivo de haber sido instrumentos de crítica y oposición a unas sociedades que ya no son las nuestras. Si los propósitos emancipatorios del discurso y las prácticas pedagógicas que se alzaban contra el autoritarismo y la rigidez de las sociedades disciplinarias han sido neutralizados e instrumentalizados por las nuevas racionalidades de gobierno, las posiciones “conservadoras” y “progresistas” en educación deben ser reelaboradas.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, L.E. (2000) *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- . (2002) El discurso de la sociedad de la información y el declive de la reforma social. Del management del caos al caos del management. En: García, J.M.; Navarro, P. (Eds.) *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías*. Madrid: CIS. p. 471-504.
- BAUMAN, Z. (1999) *En busca de la política*. Buenos Aires: FCE.
- . (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) (1996) *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*. Londres: UCL.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.) (1991) *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- CASCANTE, C. (1995). Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas de izquierda. *Signos. teoría y práctica de la educación*. v. 168, n. 1. p. 35-46.
- CASTEL, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- CONTRERAS, J. (2002) Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En: Westbury, I. (Ed.) *¿Hacia dónde va el currículum?* Girona: Pomares. p. 75-109.
- DE MARINIS, P. (1999) Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: Ramos, R.; García-Selgas, F. (Eds.) *Globalización, riesgo y reflexividad*. Madrid: CIS. p. 73-103.
- DE MIGUEL, J. (1990) *El mito de la sociedad organizada*. Barcelona: Península.
- DEAN, M. (1999) *Governmentality. Power and rule in modern society*. Londres: Sage.
- DELEUZE, G. (1996) *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- FOUCAULT, M. (1969) *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- . (1970) *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- . (1974) La verité et les formes juridiques. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. V.II. p. 538-645.
- . (1978) Dialogue sur le pouvoir. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. V.III. p. 464-477.
- . (1982) Le sujet et le pouvoir. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. V.4. p. 222-241.
- . (1984) Le retour de la morale. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. v.4. p. 696-707.

- GANE, M.; JOHNSON, T. (1993) *Foucault's new domains*. Londres: Routledge.
- GIMENO, J. (1997) Neoliberalismo y vaciado de la escuela pública. *Trabajadores de la Enseñanza*. n. 179. p. 12-16.
- MOUZELIS, N. (1991) *Organización y burocracia*. Barcelona: Península
- OSBORNE, D.; GAEBLER, T. (1993) *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Nueva York: Plume.
- POLO, P. (1997) Neoliberalismo y profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 261. p. 73-79.
- ROSE, N. (1996) *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University .
- ROSE, N. (1999) *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University.
- ROSE, N.; MILLER, P. (1992) Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*. v. 43, n. 2. p. 173-205.
- RODRÍGUEZ, E. (2001) *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SILVA, T.T. (1999) Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 38. p. 56-61.
- TERRÉN, E. (1999) *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN UN SISTEMA EDUCATIVO EN TRANSFORMACIÓN: un análisis en los PGS

Mariangeles Molpeceres

Berta Chulvi

Joan Carles Bernad

Universitat de València

Introducción

En este capítulo se analiza cómo se relacionan las concepciones sobre la enseñanza y las prácticas docentes de un grupo de formadores, con sus diferentes posiciones en el sector educativo. Se trata de un grupo de formadores que desarrolla su trabajo en un Programa de Garantía Social. Así pues, se encuentran en uno de esos ámbitos que nosotros consideramos periféricos en el sistema educativo español, y que son por ello más sensibles a las transformaciones que éste viene experimentando. Como ya se ha planteado en otros capítulos de esta publicación, en los últimos años estamos asistiendo a diversos procesos de transformación en el sector educativo español en la línea de una mayor flexibilidad, desregulación y desinstitucionalización. Nos preguntamos aquí si estos cambios están afectando a las concepciones que los formadores tienen de su trabajo docente y a su práctica cotidiana, y de qué modo.

Éste es uno de los intereses principales que guían el proyecto de investigación en el cual se enmarca este trabajo. Los resultados que se exponen en este capítulo corresponden a una investigación realizada en la primera fase del proyecto, en la que una muestra de formadores de Programas de Garantía Social respondió un amplio cuestionario que nos permitía: (i) acceder a una información básica sobre aspectos tales como su perfil sociodemográfico y formativo, su

experiencia laboral o las características de su empleo actual; (ii) explorar sus ideas sobre la docencia; y (iii) obtener información sobre sus prácticas docentes.

El capítulo comienza explicitando el marco de reflexión del que partimos y las hipótesis que guían la investigación. A continuación, describimos las características personales y las condiciones laborales de los sujetos que componen la muestra, cosa que hacemos de forma relativamente extensa porque esos rasgos de las personas y de los contextos organizacionales en los que trabajan, son los que después pondremos en relación con sus concepciones sobre la docencia y sus prácticas en el aula. Describimos seguidamente los instrumentos que utilizamos para explorar las concepciones sobre la docencia y las investigaciones anteriores en las que nos apoyamos. Finalmente exponemos la metodología seguida para el análisis de los datos y los principales resultados obtenidos. Entre estos resultados podemos destacar tres. En primer lugar, nos encontramos en un ámbito profesional donde se recombinan perspectivas a partir de filosofías educativas distintas: un marco donde lo característico no es tanto el conflicto abierto entre distintas concepciones de la docencia sino la hibridación de discursos y prácticas pedagógicas de origen diverso. Observamos también que los determinantes de las diferentes concepciones sobre la docencia que expresan los profesionales, no son características personales o individuales de los sujetos, sino variables contextuales y de trayectoria profesional que tienen una relación directa con esos cambios que se están produciendo en el sistema educativo. Finalmente, constatamos que existe una clara relación entre concepciones de la docencia y prácticas docentes, pero que esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el que trabaja el profesional. Todo ello nos refuerza en la idea de que es necesario seguir estudiando la relación entre concepciones y prácticas docentes y los cambios que se producen en el sector educativo, tanto los derivados de nuevas políticas educativas, como de transformaciones más generales en el mercado laboral y en la forma de entender el trabajo.

1. El marco y los objetivos de la investigación

Nuestro interés fundamental en estas páginas es analizar cómo los cambios recientes en el sistema educativo afectan a la noción misma que del trabajo docente tienen los profesionales, y cómo inciden en la práctica educativa local y cotidiana.

1.1. Las transformaciones en el sistema educativo español y en el colectivo profesional de los docentes

Las transformaciones que en las últimas décadas han venido afectando a diversos segmentos del sector educativo ya se han descrito con más profundidad en otros capítulos. Baste recordar aquí que la educación obligatoria en España ha conocido tres leyes orgánicas diferentes en un intervalo de veinte años, y que la normativa que rige las enseñanzas postobligatorias y no regladas ha sufrido también un proceso crucial de transformación. La mayoría de esos cambios legislativos reflejan e inducen una tendencia palpable: (a) a la flexibilización, descentralización y desregulación administrativa; (b) a la innovación tanto en los procedimientos de gestión como en las herramientas educativas; (c) a la desinstitucionalización de la enseñanza y la permeabilización de las fronteras entre el sistema educativo y el sistema productivo.

En la década de los setenta, al amparo de la Ley General de Educación, presenciábamos la consolidación de un sistema educativo que evidenciaba los efectos de la racionalización burocrática orientada a la eficacia: una planificación centralizada de la oferta educativa, la imposición de un discurso hegemónico tendente a la estandarización de las prácticas de enseñanza, una pedagogización de los procesos de aprendizaje que marcaba rígidas fronteras entre el sistema productivo y el sistema educativo, el predominio de lógicas normalizadoras y la homogeneización de contenidos curriculares, el incremento en la profesionalización de un cuerpo docente dotado de un estatuto funcionarial (Fernández, 1992, 1993; Guerrero, 1991, 1992; Egido, 1993). La LOGSE en 1990 y la reciente LOCE ya en 2002, aunque con enfoques diferentes, son dos reacciones al mismo problema: las dificultades de un sistema tan rígidamente burocrático para adaptarse a las demandas emergentes de la España democrática de las autonomías, la crisis del pleno empleo y la progresiva consolidación de unas políticas económicas y sociales de marcado carácter neoliberal. Al tiempo que estas leyes introducen cambios de hondo calado en la educación obligatoria, un conjunto de ofertas formativas diversificadas y flexibles empiezan a aparecer vinculadas al sistema productivo, hasta ir tomando forma identificable como “el cam-

po de la formación ocupacional y continua”. En consecuencia, actualmente asistimos a la expansión de un auténtico “mercado de la formación” que no es ajeno a la desregulación que afecta a otros sectores del mercado laboral, mientras el sistema educativo reglado se esfuerza por sintonizar con las nuevas lógicas propias del neoliberalismo.

Esta tendencia a la desregulación, la flexibilización y la desinstitucionalización es más marcada y acelerada en lo que podemos identificar como “ámbitos periféricos” del sistema educativo. Dada la centralidad y el peso relativo de la educación obligatoria y reglada en el conjunto del sistema educativo, consideramos que un ámbito es tanto más “periférico” cuanto más terminal sea su carácter –esto es, cuanto más oriente a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él–; cuanto más distante de la institución escolar sea el contexto en que se desarrolla el aprendizaje; y cuanto más focalizado se encuentre en poblaciones que han fracasado en la consecución de los objetivos de la enseñanza reglada. Es en estos ámbitos periféricos en los que fundamentalmente hemos visto proliferar, en los últimos años, ofertas formativas de carácter profesionalizador promovidas por una variedad de agentes, con una continuidad no garantizada y que se desarrollan muchas veces fuera de la escuela.

Una de las consecuencias más evidentes de estos cambios, tanto en la educación reglada, como en la formación ocupacional, es que el colectivo profesional de los docentes cada vez es más amplio, más heterogéneo y tiene unos límites más difusos. A finales de los setenta y principios de los ochenta la actividad de la enseñanza en España alcanzaba el grado de reconocimiento como profesión y de protección estatutaria, más elevado que ha conocido a lo largo de la historia, dando lugar a una serie de publicaciones en torno a su relevancia en el funcionamiento del sistema (Ortega, 1991, 1992; Pérez, 1992, 1995). Sin embargo, en los últimos veinte años son varios los analistas que describen una tendencia a la proletarianización más que a la profesionalización, en el colectivo de los docentes, vinculada a procesos de intensificación del trabajo, de segmentación del campo profesional de la educación y de deslegitimación y deterioro de los dispositivos de acción colectiva (Martínez, 1995; Contreras, 1997). En relación con todo ello y con las modificaciones introducidas por la implantación de las nuevas normativas, podemos observar que hoy en día el colectivo de los docentes se encamina a una creciente diversificación interna, la proliferación de identidades y culturas laborales emergentes y la sustitución del discurso tecnocrático hegemónico por una situación de pluralismo profesional (Hargreaves, 1996).

1.2. La crisis de legitimidad del profesionalismo y la reconstrucción local de los saberes institucionalizados

Schön (1998) acuña el término “pluralismo profesional” para describir una situación de creciente escepticismo en torno al profesionalismo científico nacido y desarrollado al amparo de las grandes burocracias. Toda una serie de voces y argumentos desde finales de los años sesenta han venido cuestionando la rigidez de los cuerpos de conocimiento institucionalizados, la tendencia monopolista y el énfasis en el conocimiento especializado propios del profesionalismo burocrático de las décadas centrales del siglo XX. Como consecuencia de ello, se ha ido implantando políticas y prácticas que abren paso a una situación de “pluralismo profesional” en la que proliferan, en un campo de actividad dado, las imágenes en competencia sobre el papel del profesional y los conocimientos importantes para el ejercicio. Muchos autores señalan que esta persistente crisis de legitimidad del profesionalismo, con la subsiguiente erosión del mismo, no es casual, sino que responde a transformaciones políticas de hondo calado (ver especialmente Rose, 1997).

El welfarismo supuso la culminación de una cierta forma de alianza entre el poder de los expertos y las instituciones políticas: el profesionalismo burocrático. En ella, el conocimiento cualificado de los expertos que dictaban planes y programas se erigió en base legitimadora fundamental de la acción de gobierno, inspirando sus objetivos y mecanismos, a la vez que la racionalización burocrática permitía al Estado instrumentalizar formas de autoridad distintas de la suya con el fin de gobernar. El profesionalismo de las grandes burocracias constituía, pues, una solución de compromiso entre el poder del Estado y el poder formalmente autónomo de los expertos, que dio lugar a un auténtico “imperio de expertos sociales” que mantenían una relación tutelar con la ciudadanía desde esferas y espacios en los que su autoridad era incuestionable (Rose, 1996). Por este motivo, a finales de los sesenta, las voces críticas del Estado del bienestar denunciaban el profesionalismo como un encubierto control social del Estado.

Las técnicas de gobierno neoliberales que comienzan a implantar algunos gobiernos conservadores a principios de los ochenta precipitan el fin del profesionalismo burocrático e inauguran otro tipo de relación entre el poder político y el poder de los expertos. Los dispositivos neoliberales tales como la auditoría o la mercantilización de los servicios crean una distancia entre la maquinaria de los expertos y las decisiones de las instituciones políticas. La auditoría se convierte en nueva forma privilegiada de regulación y control que reemplaza la confianza que el gobierno había depositado en las credenciales profesionales. La mercantilización de los servicios destruye la obligatoriedad y la coerción tutelar que articulaba las relaciones entre ciudadanos y expertos: al hacer del ciudadano un consumidor capaz de elección, somete a los expertos a exigencias ajenas

a sus propios criterios de verdad y competencia, vinculándolos a nuevas relaciones de poder y nuevas formas de control estatal a distancia (Rose, 1996). Uno de los efectos más visibles de estas nuevas tácticas de gobierno es precisamente la fragmentación de los criterios unitarios de verdad y competencia que aglutinaban la maquinaria burocrática del profesionalismo, inaugurando una nueva era de crisis o “pluralismo” en cuanto al conocimiento experto (Schön, 1998).

Pensamos que este concepto de “pluralismo profesional” se puede aplicar al campo profesional de la enseñanza en España, puesto que si no lo describe totalmente sí da cuenta de una dinámica importante cuando se trata de investigar las concepciones sobre la docencia que manejan los formadores. A consecuencia de los cambios ya mencionados, en el sector educativo español de los últimos años se ha ido dibujando un escenario en el que la flexibilización, la mercantilización y la diversificación local de la práctica docente entra en conflicto con la estandarización de los saberes y los procedimientos profesionales. El discurso pedagógico consensual que proporcionaba legitimidad científico técnica al ejercicio profesional de la actividad docente, estalla en pequeños discursos divergentes y fragmentarios. La consecuencia más importante de este pluralismo emergente es que cada profesional se ve obligado a hacer una síntesis particular y parcial de la pluralidad de voces imperantes en su ámbito profesional.

Además, una situación de pluralismo profesional no sólo es aquella en la que coexisten diversas concepciones sobre la docencia sin que ninguna de ellas llegue a alcanzar el estatus de discurso dominante o hegemónico. El pluralismo profesional está vinculado a una pluralización de las tecnologías de intervención y a una atomización de agentes semiautónomos que ya no tratan de ensamblarse en una red única como sucedía en el welfarismo (Rose, 1996; Skelcher, Weir y Wilson, 2000). Por eso, en una situación de pluralismo profesional, la diversificación interna del campo es tal, que los diversos actores o segmentos del mismo pueden experimentar como compatibles entre sí –y, por consiguiente, suscribir al mismo tiempo– afirmaciones y prácticas que desde otras posiciones distintas en el mismo campo se consideran incompatibles o conflictivas.

En un contexto de pluralismo profesional se hace más necesario un análisis detallado de las concepciones de los docentes para poder comprender su práctica. Tengamos en cuenta que uno de los elementos básicos que típicamente han legitimado la acción de un colectivo profesional es la atribución de un “conocimiento extraordinario” sobre un campo de actividad determinado (Hughes, 1959). Cuando dicho conocimiento extraordinario se pone en cuestión, cada profesional se ve obligado a reconstruir los saberes legítimos desde la práctica local, a configurar una perspectiva propia que oriente su actividad cotidiana (Schön, 1998). En una situación de crisis de legitimidad y pluralismo profesional, la práctica educativa local no puede comprenderse si no es atendiendo a la interrelación

entre los saberes institucionalizados –el conocimiento extraordinario que legitima al colectivo profesional– y los saberes inspirados por la práctica, que por gestarse vinculados a la experiencia remiten antes a lo que se conoce como “sentido común” –conocimiento ordinario del práctico– que a los corpus doctrinales especializados.

1.3. Concepciones sobre la docencia y discursos pedagógicos formales

Un conjunto de investigaciones que se preguntan precisamente por las relaciones entre conocimiento extraordinario o especializado y conocimiento de sentido común acuñan la noción de “teorías implícitas” para describir la confluencia e interacción de ambos saberes. Las teorías implícitas se definen como “*una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que utilizamos en nuestra vida diaria*” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se trata, pues, de un concepto estrechamente emparentado con lo que otros autores llaman “pensamiento práctico” (Pérez y Gimeno, 1988) o “conocimiento cotidiano”. Cuando no sólo se analiza la estructura de los conjuntos de creencias sino que se enfatiza el anclaje social de tales concepciones, considerándolas como el resultado de metasistemas de relaciones sociales, podemos decir que las concepciones sobre la docencia se aproximan a la noción de “representación social” en el sentido en que las define Abric (1994): “*Una visión funcional del mundo que permite a un individuo o a un grupo dar sentido a las conductas, comprender la realidad a través de su propio sistema de referencias, adaptarse y definir su lugar en ella*”.

A veces las teorías implícitas se asimilan al “pensamiento lego”, por contraposición al “pensamiento científico”. Sin embargo, a estos dos tipos de pensamiento no se les puede considerar opuestos, ya que las teorías implícitas son construcciones sociales que en muchos casos toman como base teorías elaboradas por los científicos (Moscovici, 1961; Moscovici y Hewstone, 1984). Dicho de otro modo, las concepciones implícitas no son totalmente idiosincráticas, sino que revelan contenidos convencionales que se encuentran en modelos culturales y contienen elementos de las versiones históricas de ciertas teorías formales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En el caso que nos ocupa, el de las concepciones de los profesionales, esto es indudable.

Para explorar las concepciones sobre la docencia de nuestra muestra se tomó como punto de partida la investigación de Marrero (1993) sobre teorías implícitas de la enseñanza. Este autor utiliza el concepto de teorías implícitas de la docencia y las define como “*teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica*” (Marrero, 1993). En otras palabras, las concepciones implícitas de la docencia que sostiene un determinado profesional respon-

den a un proceso que tiene dos pasos: (i) en primer lugar, tienen su fundamento en la divulgación y vulgarización de teorías y discursos pedagógicos de carácter más o menos “científico”, y (ii) posteriormente requieren una selección, elaboración y articulación personal de diversos elementos presentes en dichos discursos.

En las investigaciones sobre teorías implícitas se suele distinguir entre “síntesis de conocimiento” y “síntesis de creencias” para reflejar los dos pasos del proceso (cfr. Marrero, 1993). Las síntesis de conocimiento son esquemas culturales fruto de la transmisión y vulgarización de teorías científicas. Una elaboración particular de esas síntesis de conocimientos que guía la conducta y que tiene finalidades pragmáticas sería lo que estos autores denominan síntesis de creencias. Cuando analizamos las síntesis de conocimiento o teorías pedagógicas vulgarizadas existentes en el campo de la educación, lo hacemos en base a juicios de tipicidad: esto es, tratamos de averiguar qué afirmaciones se reconocen como características de una cierta teoría de la docencia, y cuántas de éstas se pueden identificar en un momento dado. Cuando analizamos las síntesis de creencias o perspectivas sobre la actividad docente que los sujetos asumen como propias, en cambio, lo hacemos en base a juicios de acuerdo-desacuerdo y a coeficientes de correlación entre los mismos: en consecuencia, lo que averiguamos es qué afirmaciones procedentes de distintas teorías pedagógicas resultan compatibles entre sí en el plano práctico o empírico. Lo que se propone en este trabajo es utilizar las teorías pedagógicas transmitidas o síntesis de conocimiento identificadas por Marrero (1993) para tratar de ver que síntesis de creencias manejan los formadores de PGS.

1.4. La segmentación del campo de la educación y el anclaje social de las concepciones sobre la docencia

El estudio del pensamiento del profesor ha centrado el análisis de los investigadores en las últimas décadas, en parte por las razones antes expuestas (cfr. Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983; Marcelo, 1987, 1992; Clark y Peterson, 1990). Sin embargo, cuando se estudian los sistemas de creencias que determinan las prácticas profesionales, con demasiada frecuencia se parte de una concepción individualista del pensamiento social. Por ello, al elaborar hipótesis sobre las causas por las que este o aquel profesional mantiene determinadas creencias sobre su campo de actividad, se suelen ofrecer explicaciones fundadas en características individuales de la persona, desestimando la influencia de los contextos organizacionales sociohistóricamente determinados en los que dichas personas trabajan. En tiempos más recientes, también podemos encontrar trabajos que intentan dar cuenta de las diversas concepciones de la docencia en términos de los referentes profesionales asociados a distintas trayectorias formativas: por

ejemplo, la “cultura profesional” de los educadores sociales, con la concepción que le está asociada de las metas de la acción educativa y tareas que la constituyen; o la de los maestros; o la de los licenciados en una determinada especialidad humanística o técnica (cfr. Pérez, 1997; Baena, 2000; Martínez *et al.*, 2001; Loo, Olmos y Granados, 2003). Estos enfoques tienden a ignorar los procesos que en un tiempo y lugar determinado estructuran y dan cuenta de la dinámica interna de un determinado campo profesional.

Nosotros consideramos que la situación antes descrita no permite contemplar el campo profesional de la educación como un conjunto homogéneo, sino más bien como un espacio conflictivo y diversificado. Por ello, nuestro propósito aquí es poner en relación las concepciones de la docencia con los distintos segmentos profesionales; esto es, con las posiciones desiguales que los docentes ocupan en el campo de la educación.

Hace ya más de cuarenta años que Bucher y Strauss (1961) proponían la noción de “segmentos profesionales” como fundamento para una sociología de las profesiones. Estos autores conciben una profesión como “*un conglomerado de segmentos en competición y reestructuración continua*”. Desde su punto de vista, analizar las profesiones a partir de su unidad comunitaria resulta inadecuado; más bien al contrario, una comprensión cabal del campo profesional requiere partir de los conflictos de intereses y los cambios.

Nosotros creemos que este enfoque puede ser especialmente relevante en un momento histórico en que asistimos a un proceso visible de segmentación del mercado de trabajo, proceso que favorece la competición y la confrontación dentro de los colectivos ocupacionales mismos. En el auge del welfarismo, cuando la condición salarial se extendió a la mayoría de la población, la categoría socioprofesional se convirtió en el elemento clave de articulación y redistribución de las desigualdades y los conflictos sociales (Castel, 2001). Sin embargo, desde los años setenta la sociedad salarial entra en crisis y tanto el paro como la precariedad comienzan a afectar a todas las categorías salariales –aunque en mayor medida a las más subordinadas–, permitiendo que trabajadores con la misma cualificación puedan tener destinos sociales radicalmente diferentes. Esto provoca una profunda quiebra de las homogeneidades intracategoriales que habían caracterizado la “fase gloriosa” de la sociedad salarial, generaliza la diferenciación y la competición entre asalariados de una misma categoría socioprofesional y hace de dicha categoría socioprofesional un elemento mucho menos significativo que otros para explicar la distribución de las desigualdades sociales (Paugam, 2000; Castel, 2001).

Los modos de (des)regulación laboral propios del neoliberalismo ahondan en esta segmentación de los mercados de trabajo. Frente a las estrategias de macroconcertación, que favorecían convenios y procesos de negociación de las

condiciones laborales colectivos e incluyentes, se generalizan las estrategias de microconcertación, que suponen convenios particularizados y procesos de negociación independientes para cada zona, cada estrato, cada subsector, cada centro e incluso cada trabajador (Alonso, 1999). Las políticas de formación continua en los centros, por su parte, erosionan el poder legitimador que se otorgaba casi en exclusiva a la antigüedad y las cualificaciones formales (Martín Criado, 1999). En definitiva, con la crisis del salariado y del profesionalismo se popularizan modos emergentes de regulación de las relaciones laborales que derivan en agravios comparativos, enfrentamientos o rivalidades dentro de los mismos colectivos ocupacionales, reduciendo su solidaridad interna.

Nuestra hipótesis aquí, por consiguiente, es que la posición relativa en el campo profesional de la educación –y no ninguna característica individual o psicológica– es el determinante crucial de la perspectiva sobre la docencia que un determinado profesional asume como propia. El contexto local e institucional en el que se desarrolla su actividad cotidiana sería determinante a la hora de establecer qué creencias sobre la docencia resultan compatibles entre sí y pueden implementarse conjuntamente en la práctica.

También creemos que la posición relativa de un profesional en el campo de la educación no está condicionada solamente ni fundamentalmente por sus credenciales formativas. En un campo en que el credencialismo está en franca decadencia y la desregulación en los mecanismos de acreditación para el ejercicio se va imponiendo progresivamente, esperaríamos encontrar que la situación laboral y la ubicación institucional del formador fuesen elementos más decisivos para indicar su posición en el campo profesional, así como el poder relativo que está asociado a la misma.

1.5. Concepciones sobre la enseñanza y práctica educativa

Los segmentos profesionales son “coaliciones contingentes”, puesto que los aspectos que articulan las distinciones y los conflictos dentro de un colectivo ocupacional cambian a lo largo del tiempo y en los diversos marcos socioinstitucionales. Sin embargo, sean cuales sean los elementos cruciales de segmentación y las dimensiones clave de diferenciación en un tiempo, momento y colectivo determinado, Bucher y Strauss (1961) insisten en que cada segmento profesional procurará dotarlas de sentido por medio de una retórica profesional determinada. Cada segmento hará su propia definición de las actividades de trabajo y de lo que constituye el núcleo central de la vida profesional por contraposición a las definiciones de otros segmentos, y dichas definiciones tendrán un fuerte poder estructurador de la práctica laboral.

Si bien tiende a asumirse una cierta coherencia entre las concepciones implícitas y la acción, en tanto que aquéllas sirven de guías orientadoras de la práctica educativa (Baena, 2000), lo cierto es que cuando se trata de buscar la correspondencia entre ambas, aparecen todas las situaciones posibles: coherencia total, parcial y prácticamente inexistente (ver Martínez *et al.*, 2001).

Desde nuestro punto de vista, las concepciones sobre la tarea docente están inextricablemente ligadas a la práctica, al menos en tres sentidos: (i) es la práctica profesional continuada –o la falta de la misma– en determinados entornos educativos la que ha permitido cristalizar ciertas concepciones de la acción educativa; (ii) las concepciones de la docencia son “definiciones de la situación” educativa que implican una asignación de roles e identidades al docente mismo, al alumno y a los compañeros de trabajo, y en esa medida condicionan la dinámica interna de la práctica educativa; y (iii) las concepciones de sentido común se elaboran en la práctica cotidiana, y se reformulan o se desestiman si la práctica las contesta. Por consiguiente, esperamos encontrar una vinculación significativa entre determinadas perspectivas docentes y determinadas prácticas.

Pero la enseñanza no responde a acciones intencionales aisladas de individuos singulares, sino que constituye una práctica social cooperativa, institucionalizada y regulada, que tiene lugar en contextos determinados que plantean ciertos problemas e imponen ciertas constricciones particulares. Por tanto, también esperamos encontrar que los contextos en que se desarrolla la práctica condicionen de manera importante la relación existente entre las concepciones implícitas de los profesionales y sus actividades cotidianas.

1.6. Principales hipótesis de investigación

A modo de recapitulación, recogeremos aquí sintéticamente las tres hipótesis principales que guían el trabajo y que se han ido apuntando en apartados anteriores de esta introducción.

En primer lugar, esperamos encontrar que cuanto más nos alejemos del “centro” del sistema educativo: (i) más idiosincráticas y alejadas del discurso pedagógico formalizado sean las concepciones implícitas de la docencia; y (ii) más plurales sean las formas de concebir la profesión.

En segundo lugar, creemos que los procesos de administración y gestión educativa vinculados a las políticas que se desarrollan en este campo afectan decisivamente a las concepciones y prácticas que se ponen en juego cotidianamente, y lo hacen mediante la determinación de distintas posiciones relativas para distintos actores en el campo profesional de la educación, posiciones desde las cuales se adoptan perspectivas diferentes acerca de la tarea docente.

Finalmente, esperamos encontrar una estrecha relación entre concepciones implícitas y prácticas profesionales, pero creemos que dicha relación estará mediada por el contexto en el cual se desarrolla la actividad profesional. En particular, cuanto mayor sea la desregulación que afecte al entorno local, esperamos encontrar una mayor necesidad en los profesionales de elaborar concepciones propias que guíen coherentemente su práctica cotidiana.

2. Descripción de la muestra

Para evaluar las variables necesarias para el trabajo planteado, diseñamos un cuestionario en el que se hacían 124 preguntas sobre la situación de los docentes: datos personales y profesionales, trayectoria laboral, características de su puesto de trabajo, características de su organización, perspectivas de futuro laboral, opiniones sobre la dificultad del trabajo, creencias sobre la docencia y prácticas docentes, etc. De estas cuestiones hemos seleccionado algunos aspectos que pasamos a describir en este apartado.

La muestra se compone de ciento setenta y nueve formadores y formadoras que a lo largo del curso 2000-2001 trabajaban como docentes en un Programa de Garantía Social en la Comunidad Valenciana.

2.1. Tipo de entidad, perfil profesional, modalidad de programa y colectivos atendidos

Atendiendo al tipo de entidad promotora del PGS, un 50% de los encuestados trabaja en una entidad local, un 22% en una entidad sin ánimo de lucro (ESAL), un 16.1% en un centro de enseñanza concertado y un 11.9% en un centro público de enseñanza. Atendiendo al perfil profesional del programa, la muestra de formadores es muy diversa y encontramos docentes en PGS de hostelería (14.5%), jardinería (14.5%), oficina o ventas (10%), construcción (8.2%), estética (7.3%), mecánica (6.4%), carpintería (6.4%), imprenta (5.5%), servicios a personas (4.5%), actividades artísticas (4.5%), textil (4.5%), electricista (3.6%), operario industrial (2.7%) o limpieza (2.7%) entre otros.

Considerando la modalidad del programa, un 63% pertenece a un programa de Iniciación Profesional, un 21.4% a un PGS de Formación-Empleo y un 15.6% a uno de Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a los colectivos que atienden, dos terceras partes de la muestra (66.9%) atienden a jóvenes desescolarizados sin título, casi un tercio (31.9%) tiene alumnos con necesidades educativas especiales, más de una cuarta parte tiene

alumnos en riesgo de abandono escolar (28.2%) y una cuarta parte (24.5%) atiende alumnos de diversificación curricular. Como las categorías de procedencia del colectivo no son excluyentes entre sí, sino que un formador puede tener en el PGS alumnos de diferentes perfiles simultáneamente, se estimó interesante averiguar el grado de heterogeneidad del alumnado al que atienden los formadores. Un 68.7% de la muestra atiende a un único tipo de colectivo, un 17.8% a dos tipos de colectivo y un 13.4% a tres o más colectivos. Existe una relación estadísticamente significativa entre la heterogeneidad del alumnado y el tipo de entidad que organiza el PGS ($\chi^2=14.423$; $p=0.025$): los formadores que trabajan en entidades locales tienden a atender a un alumnado más heterogéneo que los formadores de centros escolares, colocándose las ESAL en una situación intermedia.

2.2. Características demográficas

La variable sexo del formador se distribuye de forma bastante equilibrada, siendo bastante similar el porcentaje de formadores varones (43.6%) y mujeres (56.4%).

La edad de los sujetos varía en un rango que va desde 22 hasta 63 años, con una media de 36.41 y una desviación típica de 9.32. Se trata de una muestra joven, pues más de la mitad de los formadores (53.2%) se agrupa en el intervalo de 22 a 35 años. Le sigue el intervalo de 36 a 50 años, que recoge casi un 37.3% de formadores. El intervalo de edad menos representativo es el de 52 a 63 años, que sólo contiene a un 9.5% de los sujetos. La edad de los sujetos no varía significativamente en función de su rol formativo: es decir, si son maestros de básica o de específica dentro del PGS. En cambio, sí que difiere en función del sector económico al que corresponde el perfil profesional del PGS: los formadores de PGS de perfil industrial tienen una media de edad de 40.02 años, mientras que la media de edad de los de PGS de servicios es de 33.36 años ($F_{1,102}=15.953$; $p=0.001$).

2.3. Rol del formador, antigüedad laboral y formación recibida

Un 48.6% de los entrevistados es maestro de básica, un 42.8% maestro de específica y un 8.7% da materias de apoyo como FOL, o sólo parte de la formación básica. Se observan los sesgos habituales de género: hay más mujeres que hombres entre el colectivo de maestros de básica ($\chi^2=15.387$; $p=0.001$). Concretamente el 70% de las maestras de básica son mujeres.

En función de su antigüedad laboral se detectan tres grupos: un primer grupo más numeroso (47.5%) que lleva más de diez años trabajando, un segundo grupo (31.8%) que lleva de tres a diez años trabajando, y un tercer grupo (20.7%) que lleva de uno a tres años.

Un 70% de la muestra tiene estudios universitarios: el 31.7% son licenciados y el 38.5% diplomados. El resto tiene mayoritariamente (23.6%) estudios de Formación Profesional o Bachillerato, aunque el caso del Bachillerato es anecdótico (1.7%). Un 5% tiene estudios primarios y un 1.2% carece de estudios reglados. Si analizamos el tipo de estudios realizados encontramos bastante variedad: son abundantes los que han estudiado Magisterio (29.6%), pero sólo suponen un tercio de los docentes. Los que han estudiado una especialidad psicopedagógica como Psicología, Pedagogía o Logopedia suponen el 15.1%. Un grupo grande (27.8%) ha realizado distintas especialidades universitarias centradas en torno a disciplinas humanísticas, científicas o técnicas. Un 19.7% ha hecho una especialidad de FP, fundamentalmente de la rama industrial o de servicios, y un 7.9% tiene estudios básicos.

La participación en acciones de formación continua también establece diferencias en el colectivo. Podemos decir que poco más de un tercio (35%) ha participado en pocas –menos de tres– o en ninguna acción de formación continua. El resto ha realizado entre cuatro y ocho acciones formativas (35%) o más de nueve acciones de formación continua (30%).

El grado de asociacionismo laboral es bajo: un 26% pertenece a un sindicato, y en esto no hay diferencias ni en función del nivel de estudios ni del sexo. La edad sí que establece diferencias ($\chi^2=16.690$; $p=0.001$), ya que a más edad hay más trabajadores sindicados. También las establece el rol del formador, ya que hay más maestros sindicados entre los maestros de básica que entre los de específica ($\chi^2=5.872$; $p=0.015$). Finalmente, el tipo de vinculación con la entidad también establece diferencias significativas, convirtiéndose de hecho en la variable con más poder predictivo de la afiliación sindical ($\chi^2=28.233$; $p=0.001$): la afiliación sindical es bastante minoritaria entre los trabajadores temporales (15.5% de los mismos), mientras que más de la mitad de los trabajadores fijos están sindicados (54% de los mismos).

Los niveles de colegiación o asociación profesional son todavía inferiores a los de afiliación sindical: sólo un 17.8% pertenece a alguna asociación. Al contrario de lo que ocurría con la pertenencia a los sindicatos, el asociacionismo profesional a colegios u otras entidades no se ve influido ni por la edad, ni por el rol del formador, ni por el tipo de vinculación laboral a la entidad, como tampoco por el sexo, el tipo de entidad en el que trabajan o el nivel de estudios.

2.4. Niveles de renta

El número de miembros por unidad de convivencia de los formadores de la muestra oscila entre uno y cuatro de manera bastante homogénea, mientras que las unidades de convivencia compuestas por cinco o seis miembros son pocas.

Un 23.2% son unidades unipersonales, un 22% formadas por dos personas, un 21.5% por tres personas, un 28.2% por cuatro personas y 5.1% por más de cuatro. Más de la mitad de la muestra (61.4%) posee unos ingresos por unidad de convivencia entre 900 y 2.100 €. Para obtener una aproximación al nivel de renta individual, se cruzó la información sobre los ingresos por unidad de convivencia y el número de personas que la integran. Como cabe esperar, hay una relación fuerte entre el tamaño de la unidad de convivencia y su volumen de ingresos ($\chi^2=69.543$; $p=0.001$). El 75% de las unidades de convivencia que ingresan menos de 900 € están formadas por una sola persona, y dos terceras partes de las que ingresan entre 900 y 1.500 € están integradas por tres personas o menos. Sin embargo, los ingresos muy elevados –que, por otra parte, son poco frecuentes– no corresponden con tanta claridad a las unidades de convivencia de mayor tamaño.

Casi el 80% de los formadores tiene un salario neto mensual inferior a 1.200 €, y cerca del 40% del total oscila entre los 600 y los 900 €. Los datos sobre diferencias salariales en función del tipo de entidad son claros y contundentes ($\chi^2=82.927$; $p=0.001$). Los formadores de centros públicos están mucho mejor pagados que el resto –el 85% de ellos cobra más de 1.200 € netos mensuales– y los formadores de ESAL se concentran en los niveles salariales más bajos –tres cuartas partes cobran menos de 900 €–. Los formadores de entidades locales y de centros concertados tienen un nivel salarial intermedio entre estos dos extremos, con cierta ventaja para los de entidades locales. Por otro lado, las entidades locales son el tipo de entidad promotora en la cual hay más diferencias salariales internas entre los formadores de PGS.

2.5. Condiciones laborales y trayectoria laboral

Cuando se atiende al tipo de vinculación que los formadores tienen con la entidad promotora, llama la atención la precariedad de los contratos laborales. Dos terceras partes (66.9%) de los formadores tienen un contrato temporal, mientras que sólo un 28.1% tiene un contrato estable. Un 5% es autónomo o tiene otro tipo de vinculación laboral que no ha sido especificado lo suficiente.

El tipo de entidad para el que trabajan tiene una relación significativa con la estabilidad o inestabilidad de los contratos ($\chi^2=39.513$; $p=0.001$). Los formadores de los centros públicos tienen una situación contractual muy estable –el 85% tienen una vinculación estable–, a diferencia del resto de formadores. La mayor precariedad la padecen los formadores que trabajan en entidades locales y ESAL: en ambos casos el número de trabajadores temporales es cuatro veces superior al de trabajadores fijos. En los centros concertados el 60% son temporales y el resto fijos.

La relación del grado de estabilidad con la edad es fuerte, significativa y lineal ($\chi^2=22.758$; $p=0.001$): los contratos temporales afectan sobre todo a los

formadores más jóvenes, entre los cuales sólo un 15.7% tiene una vinculación estable. Entre los formadores de 36 a 50 años sigue habiendo mayor proporción de trabajadores temporales (56.5%) pero hay más fijos (36.2%). Finalmente, entre los mayores de 51 años las proporciones se invierten, ya que más de dos terceras partes de ellos tienen una situación contractual estable. La precariedad laboral tiende a ser un poco mayor entre las mujeres (74% con vinculación temporal) que entre los hombres (56%), y esta diferencia alcanza la significación estadística ($\chi^2=6.617$; $p=0.037$). En cambio, la relación entre el nivel de estudios y la precariedad laboral no es significativa.

La antigüedad laboral tiene una relación fuerte con el número de contratos ($F_{2,152}=13.878$; $p=0.001$), pero no es una relación lineal. Los formadores que llevan trabajando entre tres y diez años han tenido un promedio de contratos ($m=8.13$) bastante superior al de los formadores que llevan trabajando entre uno y tres años ($m=3.09$) o más de diez años ($m=4.85$); entre estos dos últimos grupos no hay diferencias significativas, y en cambio la diferencia con el grupo de antigüedad laboral intermedia, sí es significativa ($p=0.05$).

Cuando se examina este patrón de relación entre antigüedad y movilidad laboral por separado para maestros de básica y expertos de taller se advierte que, aun siendo curvilíneo en ambos grupos, es mucho más fuerte para los primeros ($F_{2,72}=9.429$; $p=0.001$) que para los segundos ($F_{2,62}=3.245$; $p=0.046$). Los motivos fundamentales de esto, a juzgar por los datos, son dos: (i) los maestros de básica de más de diez años de trabajo, mayoritariamente funcionarios, tienen una trayectoria laboral sin excesivos cambios, con un promedio de contratos diferentes de 4.52; (ii) los maestros de básica que llevan trabajando entre tres y diez años son el grupo que más contratos diferentes ha tenido ($m=9$), muchos más que los expertos de taller de parecida longitud de trayectoria ($m=5.68$).

Sin embargo, el número de contratos diferentes es un indicador demasiado simple de los procesos de precarización laboral, que en ocasiones pudiera resultar engañoso. Cuestiones como la movilidad entre organizaciones y la polivalencia funcional de los puestos de trabajo son elementos imprescindibles para dibujar un panorama más completo de la precariedad laboral. Por ello, nos preguntamos también por el grado de continuidad organizacional y el grado de especialización profesional de los formadores.

Para obtener dicha información pedimos a los encuestados que manifestaran su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se muestran en la Tabla 4.1.

Para responder a estos ítems los encuestados disponían de una escala de cuatro posiciones donde 1 significaba “En desacuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

Tabla 4.1. Ítems de valoración de movilidad y polivalencia laboral

He cambiado pocas veces de empresa
Gran parte de mi vida laboral se ha desarrollado en mi empresa actual
Gran parte de mi vida laboral se ha desarrollado en un solo sector del mercado
Mi perfil laboral es muy especializado, casi siempre he hecho el mismo tipo de trabajo
Las tareas que realizo en mi trabajo actual se parecen mucho a las que he desarrollado en trabajos anteriores
Mis trabajos generalmente han sido típicos de mi formación

El análisis de las correlaciones entre estos seis elementos de continuidad en la trayectoria laboral del formador reveló que se pueden diferenciar dos ejes de continuidad relativamente independientes: la continuidad en las mismas o parecidas organizaciones laborales y la continuidad en un puesto de trabajo o conjunto de tareas bastante especializado. El análisis factorial de componentes principales que se muestra en la Tabla 4.2 confirmó que efectivamente se dan estas dos dimensiones. Por un lado está la continuidad en el perfil profesional, que da cuenta de un 37.08% de la varianza en este análisis: así, los encuestados que manifiestan tener experiencia en tareas muy homogéneas también dicen desarrollar las mismas tareas en sus trabajos anteriores y consideran que sus trabajos son típicos de su formación. Por otro lado está la dimensión de la continuidad organizacional, que da cuenta de un 33.23% de la varianza: los que manifiestan haber cambiado pocas veces de empresa manifiestan también que la mayor parte de su vida laboral se ha desarrollado en su empresa actual y en el actual sector de mercado.

Tabla 4.2. Matriz de componentes rotados de los elementos de continuidad en la experiencia laboral

	Componente	
	Factor 1 Continuidad perfil laboral	Factor 2 Continuidad organizacional
Experiencia en tareas muy homogéneas	,887	
Mayor experiencia en mi perfil formativo	,811	
Perfil laboral muy especializado	,781	,230
Pocos cambios de empresa		,868
Mayor experiencia en la empresa actual		,829
Continuidad en un sector del mercado	,379	,685

Promediando los ítems de cada una de estas dos dimensiones calculamos para cada formador un índice de continuidad organizacional y un índice de especialización en el perfil profesional, obteniendo los siguientes resultados: la mayoría de la muestra (68.3%) presenta una continuidad organizacional alta – con una media superior a 2.5 en el índice compuesto– y sólo el 31.7% manifiesta haber cambiado habitualmente de organización –media inferior a 2.5 en el índice compuesto–. En cuanto a la especialización en un perfil profesional, la mayoría (79.2%) manifiesta haber realizado casi siempre el mismo tipo de trabajo y sólo un 20.8% manifiesta haber desempeñado tareas poco homogéneas –media inferior a 2.5 en el índice compuesto–.

Un porcentaje tan elevado de gente que manifiesta una alta continuidad en la organización choca con el alto porcentaje de formadores que tiene una contratación temporal (66.9%). Esto nos llevó a explorar la relación de contingencia entre ambos aspectos y condujo a diferenciar las cuatro situaciones que se muestran en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Grupos de diferente trayectoria en relación con las condiciones laborales

Grupos por trayectoria en relación con las condiciones laborales	Porcentaje muestra
Profesionales con trayectoria de alta continuidad organizacional y muchos contratos	34.7%
Profesionales con trayectoria de baja continuidad organizacional y muchos contratos	25.0%
Profesionales con trayectoria de alta continuidad organizacional y pocos contratos	32.8%
Profesionales con trayectoria de baja continuidad organizacional y pocos contratos	7.6%

Los análisis posteriores mostraron una relación estadísticamente significativa entre estos cuatro grupos y el tipo de entidad que promueve el PGS ($\chi^2=13.73$; $p=0.033$). El primer grupo, en el que se encuentra gente que trabaja hace mucho tiempo para una misma organización en condiciones precarias, y que vendrían a suponer algo más de un tercio de la muestra, es más probable encontrarlo en las entidades locales (residuo tipificado corregido=2.1; $p=0.05$). A este grupo le seguiría otro tercio aproximadamente de la muestra, que son trabajadores con gran estabilidad laboral, tanto en la organización, como en el tipo de contrato y que se concentran fundamentalmente en los centros escolares, ya sean públicos o concertados (residuo tipificado corregido=2.6; $p=0.01$). El siguiente grupo en importancia –una cuarta parte de la muestra– son los trabajadores con baja continuidad organizacional y elevada precariedad laboral, que son proporcionalmente

más abundantes en las entidades sin ánimo de lucro (residuo tipificado corregido=2.1; $p=0.05$). El cuarto grupo, el menos numeroso, es esencialmente una categoría residual, presumiblemente formada por personas que acaban de empezar a trabajar y por ello manifiestan haber trabajado poco tiempo en la organización actual a la vez que haber firmado pocos contratos.

Preguntados por su experiencia como docentes previa a su trabajo actual, el 80.3% de los formadores manifiesta tenerla, y en eso no aparecen diferencias significativas entre maestros de formación básica y maestros de formación específica. En cuanto al contexto en el cual han adquirido dicha experiencia docente, un 33.1% de la muestra declara haber trabajado previamente en centros escolares, un 44.9% haber trabajado en alguna oferta formativa de Formación Profesional Ocupacional (FPO) –como Escuelas Taller, Casas de Oficio o TFILes– y un 43.8% manifiesta haberla adquirido en algún PGS anterior.

Aunque las categorías de respuesta a esta pregunta no son excluyentes entre sí, la relación de contingencia entre la experiencia laboral previa en escuela y en FPO es fuerte y significativa ($\chi^2=18.720$; $p=0.001$), en un sentido que indica que quienes han trabajado en centros escolares tienden a no haberlo hecho en FPO y viceversa. A partir de estos datos, pues, se puede hablar de dos trayectorias docentes relativamente diferenciadas en esta muestra: un 25.6% de los formadores ha tenido una trayectoria laboral exclusivamente enmarcada en la escuela, mientras que un 36.3% ha desarrollado su carrera profesional en FPO, sin haber trabajado nunca en escuelas. Sólo un 8.1% de los formadores encuestados declara haber trabajado, tanto en escuelas, como en estructuras de FPO, constituyendo lo que podríamos llamar una “trayectoria mixta”. El 30% restante lo compone aquellos formadores que no han tenido ninguna experiencia formativa fuera de los PGS.

Dado que más de tres cuartas partes de la muestra tienen algún tipo de experiencia docente, nos pareció conveniente diferenciar entre los formadores con poca experiencia y los formadores con mucha experiencia docente. Para ello, combinamos sus respuestas a dos preguntas acerca de su trayectoria laboral: la antigüedad laboral y la continuidad profesional en el campo de la educación. Los sujetos con una antigüedad laboral superior a tres años y que manifiestan además haber desarrollado su carrera profesional fundamentalmente en el ámbito de la educación, fueron asignados a la categoría de “formadores expertos”. Aquellos que tienen una experiencia laboral total inferior a tres años o que declaran haber trabajado fundamentalmente en un campo diferente del educativo fueron asignados a la categoría de “formadores novatos”. Operacionalizada de este modo la experiencia profesional en educación, el 44.8% de nuestra muestra resulta ser docentes con poca experiencia o “novatos”, mientras que el 55.2% son docentes “expertos”.

Todos estos indicadores, junto a algunos otros que no se detallan por no alargar el capítulo, van a ser considerados en los análisis posteriores como elementos que pueden estar relacionados con las concepciones sobre la docencia y las prácticas docentes. Antes de entrar a analizar cuáles de estos indicadores tienen o no alguna influencia sobre concepciones y prácticas, exponemos el procedimiento seguido para evaluar estos dos *constructos* en los formadores encuestados.

3. Cuestionarios de concepciones sobre la docencia y prácticas docentes

3.1. Cuestionario de concepciones sobre la docencia

Como se señaló en la introducción, las teorías implícitas suponen muchas veces la reelaboración de teorías formales vulgarizadas. Por este motivo, la mayoría de trabajos que pretenden estudiar las teorías implícitas en un dominio dado, se inician con investigaciones de tipo histórico que tratan de determinar qué teorías aparecen a lo largo de la historia o en la actualidad sobre el tema en cuestión. Marrero (1988), en su estudio sobre las teorías implícitas de la docencia que manejan profesores de la educación reglada, identifica cinco teorías o síntesis de conocimientos sobre la docencia: la tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica.

Para establecer estas cinco, como las principales teorías pedagógicas incorporadas al pensamiento de sentido común, Marrero realizó en primer lugar una investigación documental de textos de historia y filosofía de la educación que describen las principales ideas pedagógicas surgidas a partir del siglo XVII hasta la actualidad. La fase siguiente de su investigación tenía como objetivo obtener una serie de enunciados verbales que expresasen la variedad de ideas contenidas en cada teoría cultural o científica. Para ello organizó grupos de discusión en torno a las ideas centrales de las cinco teorías. Posteriormente los enunciados extraídos del análisis de contenido de esas reuniones de grupo fueron analizados por distintos grupos de expertos. A continuación explicamos brevemente el sentido de las cinco teorías pedagógicas vulgarizadas identificadas por Marrero y detallamos los ítems que según este autor expresan los contenidos fundamentales de cada una, pues esos ítems son los que componen nuestro cuestionario de concepciones sobre la docencia.

3.1.1. Teoría tradicional

Lo que este autor denomina teoría tradicional de la enseñanza, en un sentido histórico, retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, principalmente. Es decir, se trata de una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad sobre el alumno, quien “recibe” unos conocimientos. Los ítems del cuestionario que responden a esta concepción de la enseñanza son los que se muestran en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Ítems correspondientes a la concepción tradicional en el cuestionario de Marrero (1993)

Mientras explico procuro que los alumnos me atiendan en silencio y con interés
Procuro que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase
Soy de la opinión de que la enseñanza debe permanecer al margen de los problemas políticos
Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismos no estudiarían
Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina
Creo que los alumnos disfrutarán más con una explicación mía que discutiendo en equipo
Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad, porque ello les motiva más

3.1.2. Teoría técnica

Lo que Marrero denomina la teoría técnica de la enseñanza tiene su representante más conocido en Skinner, y en el ámbito de la enseñanza nos remite a la obra de Bobbit y Tyler. Más tarde se completará con la cibernética y la teoría de sistemas. Su preocupación fundamental es lograr diseños muy estructurados del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se caracteriza por una huida de la ambigüedad, la búsqueda de eficacia mensurable y los procesos de evaluación de objetivos. En el cuestionario que aplicamos, la teoría técnica viene expresada por los ítems de la Tabla 4.5.

Tabla 4.5. Ítems correspondientes a la concepción técnica en el cuestionario de Marrero (1993)

Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo
Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar
Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación
Pienso que para que una escuela funcione de forma eficaz hay que hacer una adecuada valoración de las necesidades
La evaluación del aprovechamiento del programa es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza
Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza

3.1.3. Teoría activa

La teoría activa en la historia de la educación arrancaría con Rousseau, y más tarde se concretaría en Dewey, quien hará la primera sistematización de la escuela experimental.

Su presupuesto más importante es que la enseñanza debe responder a la curiosidad e intereses del niño. El aprendizaje tiene lugar cuando nos enfrentamos a la necesidad de escoger entre cursos alternativos de acción y elaboramos hipótesis que anticipan las consecuencias de formas de actuar. Los ítems que en el cuestionario de Marrero responden a esta teoría son los presentados en la Tabla 4.6.

Tabla 4.6. Ítems correspondientes a la concepción activa en el cuestionario de Marrero (1993)

Procuro que, en mi clase, los alumnos estén continuamente ocupados en algo
En mi opinión el alumno aprende mejor por ensayo y error
Estoy convencido de que lo que el alumno aprende por experimentación no lo olvida nunca
La discusión en clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza
Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno
Creo que es necesario integrar el PGS en el medio, sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida

3.1.4. Teoría constructivista

La teoría constructivista arranca de Rousseau, pero se consolida en la segunda mitad del XX a través de la obra de Piaget y la pedagogía operatoria. Desde esta concepción, educar es adaptar al niño al mundo social del adulto; es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye cierto valor. En el cuestionario los ítems que corresponden a la teoría constructivista se muestran en la Tabla 4.7.

Tabla 4.7. Ítems correspondientes a la concepción constructivista en el cuestionario de Marrero (1993)

Suelo organizar mi enseñanza de manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento
Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno
En mi clase es la asamblea de alumnos y profesores la que realmente regula la convivencia democrática
Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales
Suelo tener en cuenta cuando evalúo si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando durante el curso
En mis clases siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase
A mí la programación me permite coordinarme mejor con mis colegas

3.1.5. Teoría crítica

La teoría crítica identificada por Marrero (1993) se inspira en la obra de Marx y dará lugar a planteamientos como los de la pedagogía antiautoritaria de Lobrot y Mendel. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de Giroux, Apple, Freire, Grundy o Carr y Kemmis. La educación ha de centrarse en la totalidad histórica y social del proceso de formación de conciencia del hombre. Enfatiza la relación entre valores educativos y las condiciones materiales que subyacen y realiza una valoración crítica de la educación existente. En el cuestionario está representada por los ítems que aparecen en la Tabla 4.8.

Tabla 4.8. Ítems correspondientes a la concepción crítica en el cuestionario de Marrero (1993)

Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y control social
Pienso que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y la cultura del sistema escolar
Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber una auténtica igualdad de oportunidades
Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos
Pienso que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza
Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales
Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales

En nuestro estudio con formadores de PGS, un cuestionario compuesto por estas treinta y tres afirmaciones nos sirvió para conocer las creencias de los formadores sobre la enseñanza. Los participantes en el estudio debían manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones utilizando una escala del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 “*Totalmente de acuerdo*”.

3.2. Cuestionario sobre prácticas docentes

Al evaluar las prácticas docentes, teníamos interés en no limitarnos al ámbito de la interacción y las actividades dentro del aula, como generalmente sucede en las investigaciones de esta índole (cfr. Baena, 2000). Nos proponíamos incluir también aquellas tareas que, aun sin considerarse tareas docentes en un sentido clásico, cada vez tienen mayor probabilidad de constituir una parte importante de las obligaciones laborales y las actividades cotidianas del formador.

Para ello utilizamos un cuestionario compuesto por dos grupos de enunciados: seis enunciados que evalúan dos ámbitos de la práctica docente –la didáctica del aula y la conexión con el entorno– y ocho enunciados que evalúan el tiempo que dedica el docente a distintas tareas.

El primer conjunto de enunciados estaba compuesto por los ítems que se muestran en la Tabla 4.9.

Tabla 4.9. Ítems empleados para evaluar las prácticas docentes

Respecto a la didáctica del aula
En mis clases predomina la teoría sobre la práctica
En mis clases predomina el trabajo individual sobre el de grupo
En mis clases utilizo libros de texto y otros manuales oficiales
En mis clases utilizo materiales de elaboración propia
Respecto al grado de conexión con el entorno
Me relaciono con frecuencia con empresarios y trabajadores del sector
Tenemos contacto con asesores externos al PGS

A los formadores se les preguntaba si estas afirmaciones describían bien o mal su trabajo. Para responder debían utilizar una escala de 1 a 4, donde 1 significa *“Describe muy poco mi trabajo”* y 4 *“Describe muy bien mi trabajo”*.

En el segundo conjunto de enunciados se le pedía al formador que indicara cuánto tiempo dedica a las siguientes tareas en el PGS:

- Control de la disciplina en el aula
- Relaciones con el entorno (empresas, etc.)
- Preparación de las clases
- Evaluación y corrección de pruebas
- Tutoría y actividades de seguimiento del alumno
- Gestión administrativa
- Coordinación con el equipo
- Diseñar y dar clase

Para responder a este cuestionario los formadores disponían de una escala 1 a 4, donde 1 significa *“Nada”* y 4 *“Mucho”*.

4. Análisis y resultados

4.1. Concepciones sobre la enseñanza

Para analizar el cuestionario de concepciones sobre la enseñanza se siguió la metodología propuesta por Correa y Camacho (1993). El primer paso de la misma exige eliminar los sujetos demasiado extremos y los ítems con los que la mayoría de los sujetos están muy de acuerdo o muy en desacuerdo, puesto que no tienen valor diagnóstico en una investigación sobre las diferentes concepciones que se sostienen sobre la enseñanza.¹ La Tabla 4.10 recoge los ocho ítems más consensuales que fueron eliminados de los análisis posteriores.

Tabla 4.10. Ítems eliminados de la escala de concepciones de la enseñanza

Ítems en los que más del 50% de la muestra está muy o totalmente de acuerdo (puntuaciones 6 y 7 en la escala)
Para que un PGS funcione de forma eficaz, hay que hacer una adecuada valoración de las necesidades (teoría técnica)
En mi opinión el alumno aprende mejor por ensayo y error (teoría activa)
Estoy convencido de que lo que el alumno aprende por experimentación no lo olvida nunca (teoría activa)
En mi clase es la asamblea de alumnos y profesores la que realmente regula la convivencia democrática (teoría constructivista)
Suelo tener en cuenta cuando evalúo si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando durante el curso (teoría constructivista)
Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales (teoría crítica)
Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación, transmisión de normas y valores explícitos (teoría crítica)
Ítems en los que más del 50% de la muestra está en muy o totalmente en desacuerdo (puntuaciones 1 y 2 en la escala)
Pienso que la cultura que transmite el PGS aumenta las diferencias sociales (teoría crítica)

¹ En primer lugar se eliminaron siete sujetos extremos que en más de veinte ítems, de los treinta y tres, habían respondido la puntuación mayor de la escala. A partir de ahí se depuraron los enunciados eliminando aquellos con una distribución muy asimétrica, lo cual indica que la mayoría de los sujetos están muy de acuerdo o muy en desacuerdo con ellos. Para eliminar ítems en base a su asimetría se utilizó la prueba de significación de asimetría siguiendo la metodología propuesta por Correa y Camacho (1993) para el estudio de las teorías implícitas. Finalmente de los treinta y tres ítems de los que constaba el cuestionario se eliminaron ocho ítems cuyas puntuaciones típicas en la prueba de asimetría eran superiores a 5, lo que venía a indicar que más del 50% de los sujetos se inclinaba por las dos puntuaciones más extremas de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 7.

Los ítems y sujetos no eliminados en el paso anterior se utilizaron para explorar qué síntesis de creencias realizan los sujetos y si estas síntesis indican que están operando diferentes concepciones implícitas de la enseñanza. Para ello realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP), que nos permite reducir a un número menor de dimensiones independientes las creencias de los formadores que se encuentren relacionadas entre sí. Este análisis factorial con la escala de creencias sobre la enseñanza, permite distinguir tres concepciones distintas de la actividad docente: una concepción activo/constructiva de la enseñanza, una concepción tradicional y una concepción técnico/industrial. En la Tabla 4.11 se presentan los enunciados que componen estas tres dimensiones según su contribución a los tres factores detectados por el ACP. Estos tres factores explican en su conjunto el 48.64% de la varianza de la muestra.²

4.1.1. Concepción activo/constructiva

La primera de las concepciones identificadas, con un valor propio de 4.075, explica un 20.37% de la varianza ($\alpha^3=0.81$). Está compuesta por una serie de ítems que ponen especial énfasis en el aprendizaje y que son una síntesis de las teorías activa y constructivista identificadas por Marrero (1993). Se puede pensar que el formador que sostiene este conjunto de creencias se representa su actividad, principalmente, como una actividad donde el alumno tiene protagonismo en su aprendizaje, es alguien que avanza de forma progresiva, al que hay que preparar para la vida, que participa activamente en su desarrollo, y cuyos intereses y necesidades hay que tener en cuenta.

4.1.2. Concepción tradicional

La segunda de las concepciones, con un valor propio de 2.86, explica el 14.32% de la varianza ($\alpha=0.74$). Está compuesta por una serie de enunciados que ponen especial énfasis en el control. El formador que sostiene este conjunto de creencias se representa su actividad principalmente en términos de una interacción social asimétrica. Esta concepción sostiene que el formador ha de ser capaz de controlar la enseñanza, que el alumno ha de atender en silencio y con interés al formador, que el formador ha de mantener las distancias y procurar que todos

2 Cinco enunciados cuyas saturaciones en los tres factores son inferiores a 0.40 fueron finalmente eliminados de la escala porque no contribuían claramente a la definición de ninguna de las dimensiones.

3 El Alpha de Cronbach es el resultado de una prueba estadística que indica el grado en que distintos enunciados evalúan o miden el mismo fenómeno. Se basa en un análisis de las correlaciones entre los ítems de la escala y se suele considerar que un alpha superior a 0.60 es un indicador aceptable de la consistencia interna de la escala, y un alpha superior a 0.80 es alto.

Tabla 4.11. Matriz de componentes rotados del ACP sobre la escala de concepciones de la enseñanza

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Concepción activo/ constructiva	Concepción tradicional	Concepción técnico/ industrial
Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno (16)	0,765		
Creo que es necesario integrar el PGS en el medio, sólo así lograremos preparar a los alumnos para la vida (17)	0,754		
Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales (25)	0,722		
Procuro que en mi clase los alumnos estén continuamente ocupados en algo (15)	0,656		
Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por los alumnos (26)	0,654		
En general suelo organizar la enseñanza de manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento (24)	0,591		
En mi opinión la discusión en clase es esencial para mantener la adecuada actividad de la enseñanza (14)	0,579		
Realizo la programación, primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación (11)	0,570		
A mí la programación me permite coordinarme mejor con mis colegas (21)	0,545		
Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza (10)		0,777	
Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés (2)		0,690	
Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían (3)		0,672	
Procuro que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco en la clase (4)		0,625	
Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina (5)		0,438	
Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad porque ello les motiva más (1)			0,692
En mi clase siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión de toda la clase (22)			0,662
Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo (8)			0,632
Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar (9)			0,618
A mí me parece que la evaluación del aprovechamiento del programa es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza (13)			0,525

los alumnos sigan el ritmo que marca en la clase. Los alumnos son vistos como desinteresados por la formación y se piensa que no aprenderían si no se les obligara a ello. Esta dimensión reproduce bastante bien la que Marrero (1993) identifica como teoría tradicional de la enseñanza.

4.1.3. Concepción técnico/industrial

La tercera concepción, con un valor propio de 2.76, explica un 13.94% de la varianza ($\alpha=0.67$). Está compuesta por una serie de ítems que trasladan una visión de la formación próxima a los espacios de trabajo donde prima una racionalidad técnico/industrial. El énfasis se pone más en el resultado que en el proceso, se confía en el valor de los métodos científicos y de los sistemas de medida, y se estima positiva la competitividad. Se trata de una dimensión que combina enunciados de las distintas teorías identificadas por Marrero (1988). Esta concepción está compuesta por tres ítems de la teoría técnica, junto con un ítem de la teoría constructivista cuya formulación destaca el hecho de organizar el trabajo de forma democrática según unos objetivos, y un ítem de la teoría tradicional que plantea un clima de competitividad como algo motivador. En definitiva, se trata de una representación de la tarea docente donde se persigue alcanzar más objetivos en menos tiempo, el énfasis se pone en la evaluación y en la validez del conocimiento científico y se considera motivador crear un cierto clima de competitividad.

4.2. Cuatro perspectivas diferentes acerca de la docencia

Es evidente que los participantes en el estudio podían sostener varias de estas concepciones a la vez, lo que sin duda da lugar a posicionamientos bien diferentes: por ejemplo, no es lo mismo sostener la concepción activo/constructiva rechazando la concepción técnico/industrial, que aceptándola. Para identificar diferentes formas de posicionarse ante estas tres concepciones se siguió la metodología propuesta por Correa y Camacho (1993)⁴ para diferenciar sujetos

4 Este procedimiento, que describimos aquí muy brevemente, puede consultarse con más detalle en Correa y Camacho (1993), así como en Marrero (1993), Rodríguez (1993) y Triana (1993). El primer paso del método requiere calcular los índices de polaridad de los sujetos en las distintas concepciones, que es una medida que nos indica para cada una de ellas si el sujeto prefiere esa concepción sobre las otras. Con el fin de identificar grupos de sujetos en función de sus similitudes en cuanto a la adopción o el rechazo de las diferentes concepciones se transforman los índices de polaridad de los sujetos en puntuaciones típicas y se cruzan las tres variables resultantes, escogiéndose las celdillas en las que haya un número de formadores superior al que se obtendría por azar. Las cuatro combinaciones que se incluyen en la Tabla 4.12 cumplieron ese criterio y permitieron clasificar a cuatro veinticinco formadores de los ciento setenta y nueve que participaron en el estudio.

que adoptan globalmente perspectivas distintas acerca del objeto de estudio mediante su posicionamiento relativo ante las concepciones previamente identificadas. En la Tabla 4.12 se presentan los cuatro grupos de formadores con diferentes perspectivas sobre la docencia cuya existencia empírica permitió identificar este primer paso del procedimiento, así como las concepciones que cada uno de ellos prefiere o rechaza.

Tabla 4.12. Grupos de docentes según acepten o rechacen las tres síntesis de creencias identificadas

Grupo	Prefiere	Rechaza
Grupo 1 (n=26)	Concepción tradicional (zip=3.26)	Concepción activo/constructiva (zip=-2.59) Concepción técnica (zip=-1.45)
Grupo 2 (n=27)	Concepción técnica (zip=2.40) Concepción activo/constructiva (zip=1.59)	Concepción tradicional (zip=-3.18)
Grupo 3 (n=32)	Concepción técnica (zip=1.64) Concepción tradicional (zip=0.69)	Concepción activo/constructiva (zip=-2.41)
Grupo 4 (n=40)	Concepción activo/constructiva (zip=0.56)	Concepción tradicional (zip=-0.37) Concepción técnica (zip=-0.11)

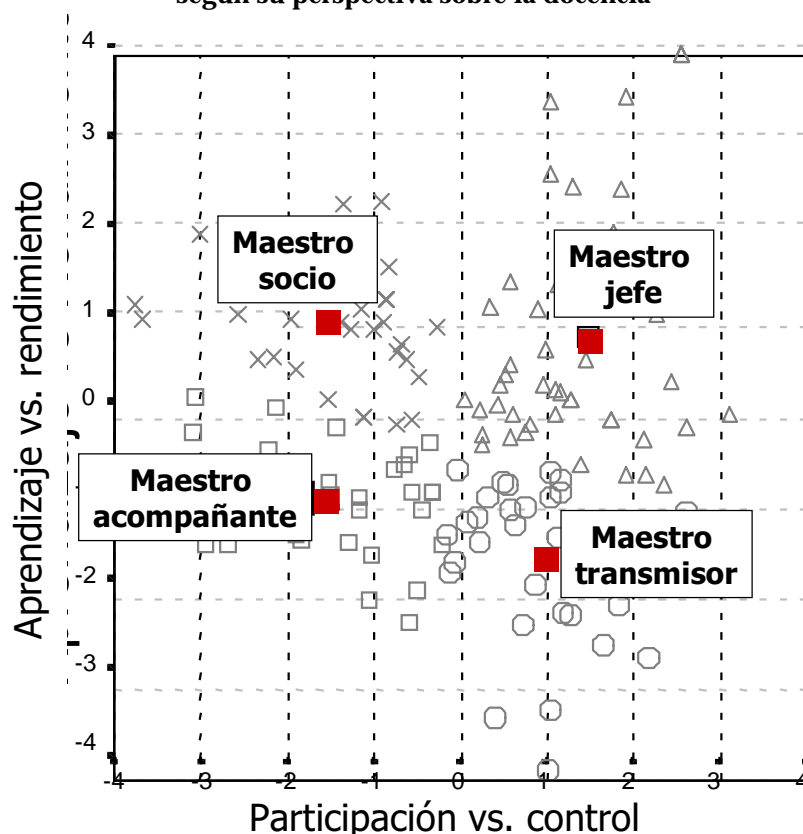
El segundo paso de la metodología adoptada pretende identificar los ejes fundamentales que diferencian estas cuatro perspectivas globales acerca de la docencia y clasificar a todos los sujetos en función de su posición en los mismos.⁵ Para ello se empleó la técnica del análisis discriminante, que dio como resultado dos funciones discriminantes significativas. Dichas funciones pueden considerarse los ejes básicos de diferenciación entre las cuatro perspectivas.

El primero de estos ejes o funciones, opone la concepción tradicional a la concepción activo/constructiva y se puede describir como una dimensión que

⁵ Con este fin se realizó un análisis discriminante utilizando como grupos los cuatro conjuntos obtenidos y como variables discriminantes las polaridades de los sujetos en las concepciones. Con el análisis discriminante se pretende encontrar el número mínimo de dimensiones necesarias para describir la separación entre los diferentes grupos (Triana, 1993). Se obtuvieron dos funciones discriminantes altamente significativas ($p < .0001$), donde la primera explica 3.5 más de varianza que la segunda. El valor de la Lambda de Wilks teniendo en cuenta las dos funciones discriminantes es de 0.12, y de 0.24 si tenemos en cuenta sólo la primera función. Una vez halladas las funciones de clasificación se obtienen dos puntuaciones para cada sujeto en esas funciones, lo que nos permite reasignar a los sujetos a los grupos definidos por las dos funciones discriminantes. Este proceso clasifica correctamente a un 93.12% de la muestra. Los once sujetos (6.8% de la muestra) que no podían ser clasificados adecuadamente en ese espacio dimensional no fueron tenidos en cuenta en los siguientes análisis.

contrapone una racionalidad de control a una racionalidad de participación. La segunda de las funciones opone la concepción técnico/industrial a la concepción activo/constructiva y se puede describir como una dimensión que contrapone una visión de la enseñanza que enfatiza el proceso de aprendizaje a otra que pone el énfasis en el resultado del aprendizaje. La Figura 4.1 muestra la posición de los cuatro grupos en el espacio de clasificación.

Figura 4.1. Clasificación de los cuatro grupos de formadores según su perspectiva sobre la docencia



Como se puede observar en el gráfico, los elementos que diferencian fundamentalmente entre las perspectivas acerca de la docencia que adoptan los formadores son: (i) por un lado, su preferencia por el control del profesor o por la participación de los alumnos en la dinámica de la relación enseñanza/aprendizaje; y (ii) por otro, su orientación preferente hacia el proceso de aprendizaje o

hacia los resultados del mismo y el rendimiento de los alumnos. También puede apreciarse en la Figura, que dentro de cada grupo hay bastante dispersión interna, por lo que las etiquetas que aplicamos a éstos son en realidad prototipos útiles para el análisis que maximizan las diferencias entre los distintos posicionamientos, sin coincidir necesariamente con ningún formador concreto.

Hemos tratado de buscarle un nombre a cada una de las cuatro posiciones identificadas en el espacio discriminante con el fin de comunicar sintéticamente lo esencial de la perspectiva que adoptan los sujetos que se incluyen en dicho grupo.⁶ Así, podemos decir que tenemos en nuestra muestra cuatro grupos de formadores, cada uno de los cuales adopta una perspectiva sobre la docencia globalmente diferente de los otros tres.⁷

- (1) La perspectiva del primer grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en el control y que enfatiza el proceso de aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde el control del profesor sobre el alumno es fundamental y cuya acción hace transitar a los alumnos a través de ciertos procesos. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro transmisor. Son cuarenta y cinco los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 32.6% del total.
- (2) La perspectiva del segundo grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en el control y centrada en el resultado del aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde el control del profesor sobre el alumno es fundamental y cuya acción dirige a los alumnos a la obtención de un resultado y a la maximización del rendimiento. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro jefe. Son treinta y uno los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 22.5% del total.

6 Encontrar un nombre para estas cuatro perspectivas nos ha resultado harto difícil. Finalmente hemos optado por ellas porque pensamos que los conceptos de "transmisor" y "acompañante" remiten más al proceso que al resultado, frente a los de "jefe" y "socio" que, por proceder de la esfera económica, trasladan más una idea de resultado y eficacia. Pensamos que "transmisor" traslada una idea de relación más asimétrica que "acompañante"; y lo mismo ocurre con la pareja "jefe-socio", ya que "jefe" traslada una idea de relación social asimétrica, mientras "socio" traslada una idea de relación social más simétrica.

7 Es importante enfatizar que la caracterización que hacemos aquí de cada una de las cuatro perspectivas, cobra sentido solamente en relación a las otras tres. Por ejemplo, en términos de puntuaciones absolutas prácticamente todos los formadores de nuestra muestra se manifestaron mucho más afines a los postulados de una concepción activo/constructiva que a los postulados de una concepción tradicional de la enseñanza. Por consiguiente, cuando aquí hablamos de formadores orientados al control, en realidad estamos hablando de formadores más orientados al control que otros colegas suyos, que enfatizan todavía en mayor medida que ellos una racionalidad participativa. Es posible que en otro sector del campo profesional de la educación y con un referente de comparación distinto, los formadores que aquí se describen como "orientados al control" fuesen considerados bastante favorables a la participación.

- (3) La perspectiva del tercer grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en la participación y centrada en el proceso de aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde la participación del alumno es fundamental y cuya dinámica hace transitar a los alumnos a través de ciertos procesos. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro acompañante. Son treinta y uno los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 22.5% del total.
- (4) La perspectiva del cuarto grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en la participación y centrada en el resultado del aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde la participación del alumno es fundamental y cuya dinámica dirige a los alumnos a la obtención de un resultado. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro socio. Son treinta y uno los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 22.5% del total.

4.3. *Los condicionantes de la adopción de distintas perspectivas acerca de la docencia*

Una vez identificada esta tipología de perspectivas acerca de la docencia nos interesaba ver qué rasgos del perfil socioprofesional de los formadores o qué características de los contextos laborales/organizacionales en los que trabajan podrían estar relacionados con la adopción de una u otra perspectiva.

Para este análisis se utilizaron los distintos indicadores de perfil socio-demográfico, perfil socioprofesional, características del empleo y contexto organizacional que ya se han descrito al presentar las características de la muestra. Al tratarse de un número importante de variables, se realizó en primer lugar una serie de análisis exploratorios que nos permitieran decidir qué indicadores tenían una relación significativa con las cuatro perspectivas identificadas. Pasamos en primer lugar a comentar un poco estos análisis exploratorios. Finalmente, con los indicadores que mantengan una relación significativa con las perspectivas identificadas se realizará un análisis discriminante que nos diga qué variables permiten explicar mejor la tipología de perspectivas acerca de la docencia.

4.3.1. Indicadores sociodemográficos y perspectivas acerca de la docencia

Un primer resultado interesante es que las diferentes perspectivas sobre la enseñanza están poco relacionadas con rasgos individuales o sociodemográficos de los formadores, ya que ninguna de las variables consideradas en este apartado, mostró una relación de contingencia significativa con la tipología de perspectivas. Por ejemplo, uno de los primeros resultados llamativos es que la edad no está relacionada directamente con ninguna de las cuatro perspectivas identificadas, excepto por el hecho de que los mayores de 51 años tienen mayor probabilidad de adoptar la perspectiva de maestro transmisor. Sin embargo, la χ^2 de los grupos de edad y las perspectivas docentes no es estadísticamente significativa, como tampoco lo es la diferencia de medias entre los grupos de perspectivas docentes. Tampoco tiene ninguna relación con ellas el nivel de ingresos de la unidad de convivencia, ni el número de miembros de la misma. El sexo tiene una relación sólo tendencialmente significativa con la perspectiva del maestro acompañante, lo cual implica que las mujeres mostrarían una tendencia marginal a adoptar en mayor medida la idea de una docencia en la que es fundamental la participación del alumno y en la que lo importante son los procesos de aprendizaje, más que los resultados.

La variable que operacionaliza el nivel de estudios tiene cuatro niveles: (1) Estudios primarios o graduado escolar; (2) Bachillerato o FP; (3) Diplomatura universitaria y (4) Licenciatura universitaria. Esta variable, sí tiene una relación significativa con algunos de los tipos identificados: hay más formadores con estudios básicos que adoptan la perspectiva de maestro jefe de lo que cabría esperar al azar, y también hay más formadores que han cursado bachiller o una especialidad de FP con perspectiva de maestro transmisor de lo que se esperaría al azar. Esto implicaría que a menor nivel de estudios tiende a haber más énfasis en el control del maestro sobre el alumno, si bien la χ^2 revela que no hay una relación de contingencia significativa en el plano general entre ambas variables. La Tabla 4.13 resume las características sociodemográficas de los maestros según sus perspectivas acerca de la docencia.

4.3.2. Indicadores del perfil profesional y perspectivas acerca de la docencia

La titulación académica del formador no tiene relación estadísticamente significativa con las cuatro perspectivas sobre la docencia que hemos descrito.

La materia que imparte el formador tiene una relación estadísticamente significativa con la perspectiva de maestro jefe. Esta perspectiva sería más adoptada por los profesores de específica que por los profesores de básica.

Tabla 4.13. Resumen indicadores sociodemográficos para las perspectivas sobre la docencia⁸

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Edad (Media)	37,00	34,63	34,63	35,58
Menos 35 años (%)	55,6	60,0	63,3	58,1
Entre 35 y 50 años (%)	24,4	36,7	33,3	38,7
Más 51 años (%)	20,0**	3,3	3,3	3,2
Mujeres (%)	48,9	48,4	71,0 ^t	61,3
Hombres (%)	51,1	51,6	29,0	38,7
Est. Básicos (%)	2,2	12,9*	3,2	3,2
FP o BUP (%)	33,3*	19,4	16,1	19,4
Diplomados (%)	37,8	32,3	38,7	51,6
Licenciados (%)	26,7	35,5	41,9	25,8

La experiencia formativa general también tiene una relación estadísticamente significativa con una de las cuatro perspectivas sobre la docencia identificadas: la perspectiva de maestro acompañante sería adoptada por un número mayor de formadores con alguna experiencia docente de lo que se esperaría al azar. La experiencia formativa en el ámbito escolar no tiene relación significativa con ninguna de ellas. La experiencia formativa en PGS, de nuevo tiene una relación significativa con la perspectiva de maestro acompañante: sosteniendo esta idea de que la participación de los alumnos es fundamental y que lo importante son, más los procesos que los resultados, habría más gente con experiencia en PGS de la que se esperaría al azar. La experiencia previa en Formación Profesional Ocupacional también tiene relación con la posición de maestro acompañante, en el mismo sentido que en el caso anterior, y esta relación es incluso más fuerte ($\chi^2=8.257$; $p=0.041$).

Si atendemos a la mayor o menor experiencia profesional de los formadores en el ámbito de la educación, se observa que los formadores más expertos tienen una tendencia significativa a adoptar con mayor frecuencia una perspectiva de maestro acompañante, mientras que los formadores novatos muestran una tendencia marginal asociada a la perspectiva de maestro jefe. Esta relación también resulta estadísticamente significativa en el plano general ($\chi^2=8.339$; $p=0.039$).

La pertenencia a un sindicato sólo tiene relación con la perspectiva que hemos llamado del maestro jefe: esta perspectiva la adoptan menos formadores

⁸ Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p<.05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p<.001$. En los señalados con (t) la desviación respecto al azar es sólo tendencialmente significativa.

sindicados de lo que cabría esperar al azar. La pertenencia a un colegio o asociación profesional no muestra relación ninguna.

Finalmente, la participación en formación continua sí tiene una relación significativa con las perspectivas sobre la docencia ($F_{3,136}=3.321$; $p=0.022$). La perspectiva de maestro acompañante y la perspectiva de maestro socio –es decir, las dos representaciones de la docencia que conceden más importancia a la participación del alumno– son adoptadas con mayor probabilidad por formadores que han participado en un mayor número de acciones formativas.

La Tabla 4.14 resume los indicadores socioprofesionales que acabamos de ver en relación a las cuatro perspectivas acerca de la docencia.

Tabla 4.14. Resumen indicadores socioprofesionales para las perspectivas sobre la docencia⁹

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Formador básica (%)	55,0	37,9	66,7	64,3
Formador específica (%)	45,0	62,1*	33,3	35,7
Con experiencia formativa general (%)	71,1	73,3	93,5*	77,4
Con experiencia previa en escuela (%)	35,6	23,3	35,5	35,5
Con experiencia previa en PGS (%)	35,6	33,3	61,3*	41,9
Con experiencia previa en FPO (%)	35,6	33,3	64,5*	38,7
Formadores novatos (%)	55,6	60,0 ^t	28,0	31,8
Formadores expertos (%)	44,4	40,0	72,0*	68,2
Pertenencia a sindicato (%)	33,3	9,7*	30,0	29,0
Pertenencia a colegio profesional (%)	20,9	27,6	16,1	20,7
Acciones de formación continua recibidas (Media)	2,69 ^a	2,65 ^a	3,27 ^b	2,97 ^{a,b}

⁹ Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p<.05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p<.001$. En los señalados con (t) la desviación respecto al azar es sólo tendencialmente significativa. Además, cuando dos grupos se etiquetan con los superíndices a y b, la diferencia entre ellos es significativa con $p<.05$. Los grupos etiquetados con el superíndice a,b no difieren significativamente de los etiquetados con una sola de ambas letras.

4.3.3. Indicadores del empleo y perspectivas acerca de la docencia

Una serie de indicadores relacionados con las características del empleo del formador ha sido explorada y, como se ve en la Tabla 4.15, un cierto número de ellos tiene una relación significativa con las creencias sobre la enseñanza.

Las dos características del empleo que no muestran una relación significativa con las perspectivas sobre la docencia son el tipo de vinculación contractual en el momento actual –fija o temporal– y el salario.

Por su parte, la antigüedad laboral tiene una relación moderada con las perspectivas sobre la docencia, que sólo resulta significativa en el caso del maestro transmisor: esta perspectiva la adoptarían con más frecuencia de lo esperado, tanto los trabajadores de menor antigüedad –con menos de tres años de experiencia–, como los trabajadores más antiguos –con más de diez años trabajados–.

En cambio, el número de contratos firmados tiene una relación significativa con las cuatro perspectivas acerca de la docencia ($F_{3,122}=4.968$; $p=0.003$): los que más contratos han firmado tienden a adoptar la perspectiva de maestro acompañante (media de 8 contratos) y les siguen en número de contratos los que adoptan la perspectiva de maestro socio ($m=6.8$) o la perspectiva de maestro jefe ($m=6.2$), mientras que la perspectiva de maestro transmisor es más típica de aquellas personas que han tenido menos contratos ($m=3.4$).

Un análisis más detallado de las relaciones entre la precariedad laboral y las perspectivas acerca de la docencia revela, sin embargo, que la perspectiva de maestro acompañante se encuentra con más frecuencia entre gente que permanece vinculada a la misma organización a través de sus diferentes contratos. La relación entre continuidad o movilidad organizacional y perspectivas docentes es sólo marginalmente significativa ($c^2=6.911$; $p=0.07$). Por su parte, la perspectiva de maestro transmisor es más típica de los formadores que han firmado pocos contratos a lo largo de su trayectoria, que de aquellos que padecen una fuerte discontinuidad contractual. La relación entre precariedad contractual y perspectivas docentes sí es estadísticamente significativa ($c^2=9.226$; $p=0.026$).

Si relacionamos las cuatro perspectivas sobre la docencia con las distintas trayectorias en función de las condiciones laborales, la relación es fuerte y nítida ($c^2=25.365$; $p=0.003$). La perspectiva de maestro transmisor es más característica de profesionales de trayectoria estable, con pocos contratos diferentes y vinculados de forma continua a una misma organización. Por su parte, la perspectiva de maestro acompañante es más frecuente entre los docentes que permanecen vinculados a una misma organización, pero en condiciones contractuales precarias. Y, finalmente, los profesionales que unen a la precariedad contractual un alto grado de movilidad entre organizaciones, tienen mayor probabilidad de adoptar una perspectiva de maestro socio.

Tabla 4.15. Resumen indicadores del empleo para las perspectivas sobre la docencia¹⁰

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Contrato temporal (%)	60,0	64,5	67,7	76,7
Salario neto inferior a 900 € (%)	61,4	69,0	51,7	58,6
Salario neto superior a 900 € (%)	38,6	31,0	48,3	41,4
Menos de 3 años de antigüedad laboral (%)	28,9	19,4	19,4	16,1
Entre 3 y 10 años de antigüedad laboral (%)	20,0*	32,3	45,2	45,2
Más de 10 años de antigüedad laboral (%)	51,1	48,4	35,5	38,7
Estabilidad organizacional (%)	73,5	54,2	83,3*	54,5
Inestabilidad organizacional (%)	26,5	45,2	16,7	45,5
Baja precariedad laboral (%)	66,7**	45,2	32,3	48,4
Alta precariedad laboral (%)	33,3	54,8	67,7*	51,6
Número contratos (Media)	3,45 ^a	6,24 ^{a,b}	8,04 ^b	6,77 ^{a,b}
Alta continuidad y muchos contratos (%)	17,6	29,2	66,7**	31,8
Baja continuidad y muchos contratos (%)	17,6	33,3	12,5	40,9*
Alta continuidad y pocos contratos (%)	55,9**	25,0	16,7	22,7
Baja continuidad y pocos contratos (%)	8,8	12,5	4,2	4,5

10 Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < .05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p < .001$. Además, cuando dos grupos se etiquetan con los superíndices a y b, la diferencia entre ellos es significativa con $p < .05$. Los grupos etiquetados con el superíndice a,b no difieren significativamente de los etiquetados con una sola de ambas letras.

4.3.4. Indicadores del contexto social próximo y perspectivas acerca de la docencia

Denominamos “contexto social próximo” a los elementos del contexto que tienen que ver con la entidad y la organización del programa. Disponemos en este sentido de una serie de indicadores ya presentados, como la modalidad o el tipo de colectivo de alumnos, de los que sólo uno tiene relación con las creencias que mantienen los formadores sobre la enseñanza: el tipo de entidad en el que trabajan los docentes. En la Tabla 4.16 se reflejan estos datos.

La perspectiva de maestro acompañante es más frecuente entre formadores que trabajan en entidades no escolares, mientras que los formadores de centros escolares tienden a adoptar en mayor medida las dos perspectivas que más enfatizan el control sobre el alumno: la de maestro transmisor y la de maestro jefe.

El carácter público o privado de la entidad promotora, aisladamente considerado, no tiene relación con las perspectivas sobre la docencia.

Finalmente, si atendemos a los tres grandes tipos de entidad que gestionan PGS –las entidades locales, las entidades sin ánimo de lucro y los centros escolares–, encontramos que la perspectiva de maestro transmisor es más habitual entre los docentes de centros escolares, mientras que entre los formadores que adoptan una perspectiva de maestro acompañante hay una tendencia marginalmente significativa a concentrarse en las entidades locales.

Tabla 4.16. Resumen indicadores contexto social próximo para las perspectivas sobre la docencia¹¹

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Entidad no escolar (%)	62,8	75,0	90,0*	75,9
Entidad escolar (%)	37,2*	25,0*	10,0	24,1
Entidad privada (%)	41,9	42,9	26,7	37,9
Entidad pública (%)	58,1	57,1	73,3	62,1
Entidad local (%)	39,5	42,9	63,3 ^t	58,6
ESAL (%)	23,3	32,1	26,7	17,2
Centro escolar (%)	37,2*	25,0	10,0	24,1

11 Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < .05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p < .001$. En los señalados con (t) la desviación respecto al azar es sólo tendencialmente significativa.

4.3.5. *Las posiciones en el campo profesional y las perspectivas acerca de la docencia*

Los análisis exploratorios que se han descrito nos permiten extraer una primera conclusión importante: las perspectivas sobre la docencia que adoptan los formadores están poco relacionadas con rasgos individuales y sociodemográficos de los mismos, pero en cambio se muestran estrechamente vinculados a elementos del contexto y las condiciones en que trabajan. A lo largo de los apartados anteriores hemos ido viendo que variables como la edad, el sexo, la titulación académica o la composición de la unidad de convivencia del formador tienen muy poca o ninguna relación con la perspectiva que éste adopta acerca de la docencia, mientras que otras variables como la precariedad en las condiciones laborales, la continuidad o movilidad entre organizaciones, el campo en que se ha desarrollado su experiencia profesional como docente en el pasado o el tipo de institución en la que trabaja, sí parecen condicionar de manera importante la adopción de una determinada perspectiva. Si asumimos –como señalábamos en la introducción– que en la situación actual son los parámetros del segundo grupo los que determinan la posición relativa que el docente ocupa en el campo profesional y su ubicación en un cierto segmento del mismo, podríamos concluir que es esta posición en el campo el principal condicionante de la adopción de una u otra perspectiva sobre su actividad docente. De este modo, las concepciones implícitas del formador estarían operando como vehículo por medio del cual el profesional transfiere y traduce una cierta posición en el macrosistema de la enseñanza al microescenario en el cual se desarrolla su práctica educativa cotidiana.

Con el fin de confirmar estos resultados de los análisis exploratorios, se realizó un análisis discriminante sobre la tipología de perspectivas docentes. Este procedimiento pretende identificar de manera global y sintética las variables que condicionan en mayor medida la adopción de una determinada perspectiva, así como clarificar el sentido en que operan. En este análisis sólo se incluyeron como variables predictoras aquellas que, a partir de los análisis exploratorios, habían evidenciado una relación sólida y significativa con las perspectivas sobre la actividad docente: de entre las variables consideradas, cumplieron este criterio de vinculación significativa: (i) la materia que imparte el formador en el programa, (ii) el hábito de participación en acciones de formación continua, (iii) la experiencia docente previa en PGS y en FPO, (iv) la experiencia profesional en el ámbito de la educación, (v) la precariedad en las condiciones laborales y (vi) el tipo de entidad para el cual trabaja el formador.¹²

¹² En los casos en que estas condiciones se habían operacionalizado mediante distintas variables relacionadas entre sí, se eligió la forma de operacionalización más parsimoniosa y comprehensiva. Por ejemplo, en el caso del tipo de entidad se optó por introducir como predictores las dicotomías “entidad pública-entidad privada” y “entidad escolar-entidad no escolar”, aun cuando la primera de ellas no hubiera mostrado una relación significativa con los grupos de perspectiva, ya que la combinación de ambas da como resulta-

El análisis dio como resultado tres funciones discriminantes, de las cuales sólo la primera era altamente significativa ($p < .003$), explicando el 62.2% de la varianza con una Lambda de Wilks de 0.48. En la Tabla 4.17 se muestra la matriz de estructura del análisis discriminante, con las variables que correlacionan significativamente con cada una de las funciones.

Tabla 4.17. Matriz de estructura del análisis discriminante sobre las perspectivas docentes¹³

	Función 1	Función 2	Función 3
Precariedad contractual	0.546	-0.396	0.238
Experiencia profesional en el campo de la educación	0.504	0.080	0.232
Acciones de formación continua recibidas	0.439	0.278	0.302
Experiencia previa en FPO	0.355	0.129	-0.354
Experiencia previa en PGS	0.355	0.129	-0.354
Carácter público o privado de la entidad	0.317	-0.111	-0.167
Materia que imparte	0.402	0.682	0.009
Carácter escolar o extraescolar de la entidad	-0.320	0.326	0.318
Movilidad entre organizaciones	-0.065	-0.153	0.494

Atendiendo a la forma en que fueron codificadas las variables, al signo de las variables en los coeficientes estandarizados y al valor de la función en los centroides de los grupos,¹⁴ podemos concluir que la primera función distingue entre dos tipos de formadores:

- (1) Un primer tipo de formador que podemos describir como alguien que ha firmado muchos contratos temporales –es decir, que tiene una trayectoria de precariedad laboral–; que tiene experiencia laboral como formador en PGS y en Formación Ocupacional, que trabaja en ayuntamientos u

do los cuatro tipos de entidad promotora codificados en los datos: entidades locales, ESAL, institutos de secundaria y centros escolares concertados. De manera similar, para representar las cuatro trayectorias en función de las condiciones laborales se introdujeron las dos variables dicotómicas de cuya combinación resultan las mismas: la continuidad organizacional y la precariedad contractual.

- 13 Las cifras asociadas a cada variable expresan la correlación entre esta variable y la correspondiente función discriminante, de modo que, a mayor valor, mayor es la importancia de la variable en la caracterización de la función. Las cifras resaltadas en negrita señalan la función con la cual la correlación de una variable determinada es mayor.

- 14 Los valores que asume cada función en los centroides de los grupos indican entre qué grupos de perspectivas docentes está diferenciando dicha función. Los valores de la primera función para los centroides de los cuatro grupos son: 1.046 para el maestro acompañante, 0.332 para el maestro socio, -0.550 para el maestro transmisor y -0.747 para el maestro jefe. Esto supone que la primera función discrimina fundamentalmente entre las dos perspectivas orientadas a la participación y las dos perspectivas orientadas al control.

otras entidades locales, que ha participado en bastantes acciones de formación continua y que con mayor probabilidad imparte formación básica. Los formadores con estas características tienden a adoptar en mayor medida las perspectivas de maestro acompañante y de maestro socio: es decir, tienden a asumir una racionalidad más participativa, en la que se da más importancia a la participación del alumno y a las relaciones sociales más simétricas entre profesor y alumno.

- (2) Un segundo tipo de formador que se podría describir como alguien con estabilidad contractual y organizacional, con menos experiencia profesional –y fundamentalmente con menos experiencia previa en PGS y FPO–, que trabaja en centros escolares públicos o privados, con menor hábito de formación continua y que con mayor probabilidad imparte formación específica. Los formadores con estas características tienden a adoptar en mayor medida las posiciones de maestro transmisor y maestro jefe: es decir, tienden a asumir una racionalidad más basada en el control, en la que se da importancia a la distancia existente entre el alumno y el formador y se apuesta por relaciones sociales más asimétricas entre el profesor y el alumno.

Como vemos, esta función discriminante distingue las dos perspectivas que subrayan unas relaciones sociales más asimétricas en el aula, de las dos que subrayan unas relaciones sociales más simétricas en el aula. Sin embargo, no nos dice nada de si hay alguna variable personal o del contexto que discrimine entre las perspectivas que hacen más énfasis en los procesos de aprendizaje, frente a las que dan más importancia al rendimiento o a los resultados. Es la segunda función discriminante –que no llega a ser significativa, probablemente por el alto nivel de significación de la primera– la que nos aporta una información interesante en este sentido. Esta segunda función, a juzgar por sus valores en los centroides de los grupos,¹⁵ diferencia esencialmente entre el maestro transmisor y el maestro jefe. Como puede verse en la Tabla 4.17, la variable de mayor peso en esta función es la materia que imparte el formador en el PGS. De ella se puede deducir, pues, que cuando se adopta una perspectiva que enfatiza el control y las relaciones unidireccionales maestro-alumno, es el tipo de materia que imparte el docente lo que tiene una relación significativa con la orientación preferente a los procesos o los resultados: la perspectiva de maestro transmisor, que da más importancia a los procesos, es más característica de los formadores de básica, mientras que la perspectiva de maestro jefe, que da más importancia al rendimiento, es más típica de los formadores de específica.

¹⁵ Los valores de la segunda función para los centroides de los cuatro grupos son: 0.568 para el maestro transmisor, 0.045 para el maestro socio, -0.105 para el maestro acompañante y -0.776 para el maestro jefe.

La tercera función, a juzgar por sus valores en los centroides de los grupos,¹⁶ nos informa de aquello que condiciona la adopción de una perspectiva de maestro acompañante o de maestro socio, si bien la información que proporciona esta función hay que considerarla con reservas, dada la escasa relevancia de su contribución a la diferenciación de los grupos. La naturaleza de la única variable que tiene un peso significativo en ella induciría a pensar que, cuando se adopta una perspectiva que enfatiza la participación del alumno y las relaciones más bidireccionales entre maestro-alumno, no es la materia impartida sino el tipo de vinculación con la entidad –es decir, la continuidad organizacional o la discontinuidad en las organizaciones– lo que condiciona una orientación hacia los procesos o hacia los resultados: la perspectiva de maestro acompañante, que da más importancia a los procesos, es más característica de los formadores que, tengan o no precariedad contractual, tienen estabilidad en la organización; por el contrario, la perspectiva de maestro socio, que da más importancia al rendimiento, es más típica de los formadores que tienen poca continuidad en la organización y que habitualmente se someten a pruebas de selección o entrevistas de otro tipo para ingresar en nuevas organizaciones, en las que permanecen mientras dura el proyecto.

4.4. Las perspectivas acerca de la enseñanza y las prácticas docentes

En el apartado anterior hemos visto que en nuestra muestra de formadores de PGS se pueden distinguir distintas concepciones de la docencia, y que los formadores que adoptan distintas perspectivas por preferir algunas de estas concepciones sobre el resto no se diferencian por rasgos individuales como la edad, el sexo, el nivel de estudios o incluso el tipo de estudios, sino que las diferencias fundamentales que podemos observar tienen que ver con su trayectoria y su posición relativa en el campo profesional. Sin embargo, lo que nos preguntamos ahora es si esas distintas perspectivas acerca de la docencia implican también diferentes prácticas docentes.

Cómo se recordará, las prácticas docentes las evaluamos a través de dos cuestionarios: uno que evaluaba el tiempo que los formadores dedicaban a distintos tipos de prácticas y otro que evaluaba, tanto la didáctica de aula, como el grado de conexión con el entorno.

Nuestra pretensión al evaluar las prácticas docentes era valorar su grado de sintonía con dos de las transformaciones que juzgamos cruciales hoy en día en el ámbito de la práctica educativa. La primera se manifiesta fundamentalmente en

¹⁶ Los valores de la tercera función para los centroides de los cuatro grupos son: 0.499 para el maestro socio, -0.055 para el maestro jefe, -0.116 para el maestro transmisor y -0.256 para el maestro acompañante.

la dinámica interna del aula y del centro, y se caracteriza por la descentralización curricular y la asunción de los postulados del constructivismo en educación: cada vez se alienta más a los docentes a generar programaciones y prácticas no estandarizadas, que se adapten a la realidad local y a los conocimientos previos de los alumnos y que favorezcan un aprendizaje práctico y significativo. Nuestra dimensión de “didáctica del aula” en el cuestionario de prácticas docentes se proponía evaluar hasta qué punto la actividad cotidiana de los formadores evidencia una asimilación de esta filosofía educativa de creciente popularidad. La segunda transformación importante se manifiesta en la vinculación del centro educativo y de los profesionales del mismo con su entorno, y se caracteriza por la mayor conexión con el medio local y la permeabilización de las barreras entre contextos productivos y contextos educativos: cada vez se fomenta más la intervención de agentes locales ajenos al centro educativo en la dinámica del mismo, así como la coordinación de los centros y los formadores con los agentes y las demandas del sistema productivo. Nuestra dimensión de “relación con el entorno” en el cuestionario de prácticas docentes pretendía evaluar hasta qué punto las prácticas y las obligaciones laborales de los formadores se ven transformadas por esta tendencia.

4.4.1. *Las transformaciones en la práctica docente: una tipología de profesionales en función de sus prácticas*

En base, pues, al cuestionario de prácticas docentes se realizó un análisis de *clusters* no jerárquico, cuya finalidad era identificar grupos de formadores que difiriesen significativamente en estos dos aspectos básicos de la práctica cotidiana. El análisis dio como resultado tres grupos de profesionales diferenciados en función de sus prácticas. En la Tabla 4.18 se muestran dichos grupos, junto con sus puntuaciones medias en las dos dimensiones de práctica docente, en las que el rango de puntuación va de 1 a 4.

Tabla 4.18. Medias de los grupos de docentes en las dimensiones de práctica docente¹⁷

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Didáctica de aula	2.51 ^a	3.16 ^b	3.48 ^c	3.16
Relación con el entorno	2.09 ^a	3.39 ^b	2.21 ^a	2.51

¹⁷ Los superíndices con las letras a, b, c indican diferencias significativas ($p < 0.05$) entre las medias de los grupos que son designados por letras diferentes.

De nuevo tratamos aquí de dar una denominación a cada grupo que expresase sintéticamente lo más característico de su práctica profesional.

(1) El grupo que hemos denominado de “docentes tradicionales” está compuesto por treinta y cuatro sujetos, que suponen un 23.6% del total. Se caracteriza por su relativa impermeabilidad a las dos grandes transformaciones descritas en la práctica educativa, y de ahí la etiqueta que se le ha asignado. Son formadores cuya didáctica de aula, en comparación con el resto de la muestra, tiende a basarse en el uso de materiales estandarizados, en el trabajo individual y en el escaso protagonismo de la enseñanza práctica. Además, son profesionales cuyo trabajo se desarrolla fundamentalmente en el interior del centro y que carecen de una vinculación cotidiana con el entorno del mismo.

(2) El grupo que hemos llamado de “docentes conectados” está compuesto por cuarenta sujetos, que suponen un 27.8% del total. Este grupo no se distingue especialmente por su innovación en la didáctica de aula, dimensión en la que su puntuación media coincide exactamente con la de la muestra total. Su rasgo más distintivo es un grado de apertura al entorno y de conexión con el sistema productivo significativamente mayor que el resto, lo que permitiría caracterizarlos como docentes “volcados al exterior” del centro.

(3) El grupo que hemos denominado de “docentes autónomos” está compuesto por setenta sujetos, que suponen un 48.6% del total. Se trata de formadores cuyo trabajo, al igual que en el caso de los tradicionales, se desarrolla fundamentalmente dentro de los límites del centro y de cara al interior del mismo. Su característica más destacada es la elevada asimilación de los postulados de descentralización curricular y aprendizaje significativo que han contribuido a popularizar las pedagogías constructivistas: son docentes que elaboran su programa y sus materiales en función de las circunstancias, huyendo de la estandarización de contenidos y procedimientos, y cuyas técnicas de enseñanza otorgan un papel fundamental a la práctica y a la interacción grupal entre los propios alumnos.

4.4.2. Prácticas nucleares y prácticas periféricas en el campo profesional de la enseñanza

Para explorar la validez de esta tipología cruzamos los tres tipos de docentes identificados con los resultados del cuestionario donde preguntábamos a los formadores cuánto tiempo dedicaban a diferentes tareas.

Con el cuestionario donde preguntábamos a los formadores sobre el tiempo que dedicaban a distintas prácticas, realizamos previamente un Análisis Factorial del Componentes Principales (ACP) que se presenta en la Tabla 4.19. Como pue-

de verse en la misma, el ACP agrupó los ocho ítems de que consta el cuestionario en dos grandes dimensiones. La primera de ellas explica un 26.4% de la varianza y se calificó como un factor de “prácticas de referencia interna”, ya que las actividades que comprende están orientadas fundamentalmente al trabajo con los alumnos dentro del aula, en la estructura típica de “una clase”. La segunda dimensión explica un 19.5% de la varianza y se calificó como un factor de “prácticas de referencia externa”, puesto que las tareas que tienen más peso en él exceden el ámbito de la relación profesor-alumno e implican relación y coordinación con agentes ajenos al aula e incluso al centro. Los ítems que expresan el tiempo dedicado a las tutorías y el tiempo dedicado al control de la disciplina tienen un peso similar y menor en los dos factores.

Tabla 4.19. Matriz de componentes rotados del ACP del cuestionario de tiempo dedicado a las tareas

	Componentes	
	Prácticas referencia interna	Prácticas referencia externa
Tiempo dedicado a preparación clases	,854	
Tiempo dedicado a evaluación	,763	
Tiempo dedicado a diseñar y dar clases	,674	
Tiempo dedicado a gestión administrativa		,690
Tiempo dedicado a relaciones entorno		,674
Tiempo dedicado a coordinación con equipo		,531
Tiempo dedicado a tutoría	,347	,447
Tiempo dedicado al control de disciplina	,348	,360

Al examinar la relación de la tipología de docentes con el tiempo dedicado a estos dos tipos de prácticas encontramos un resultado interesante: las diferencias de tiempo dedicado de los tres tipos de docentes no se encuentran en las prácticas de referencia interna, sino sólo en las prácticas de referencia externa.

Como puede apreciarse en la Tabla 4.20, los tres tipos de docentes manifiestan dedicar mucho tiempo a las prácticas orientadas al aula y a la transmisión de conocimiento a los alumnos, y en este aspecto no existen diferencias entre ellos.

En cambio, en la Tabla 4.21 se muestra que sí hay diferencias en el tiempo dedicado por los tres tipos de docentes a las prácticas de referencia externa, que exceden los límites del aula. Concretamente, los docentes conectados manifiestan dedicar mucho más tiempo a las tareas de gestión, coordinación y relación con el entorno, mientras que los docentes autónomos declaran dedicar a ellas menos tiempo incluso que los docentes tradicionales.

Tabla 4.20. Dedicación a prácticas de referencia interna por tipo de docente¹⁸

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Dedica poco tiempo a prácticas de referencia interna	5.9% (-0.1)	5.0% (-0.4)	7.1% (0.4)	6.3%
Dedica mucho tiempo a prácticas de referencia interna	94.1% (0.1)	95.0% (0.4)	92.9% (-0.4)	93.8%

Tabla 4.21. Dedicación a prácticas de referencia externa por tipo de docente¹⁹

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Dedica poco tiempo a prácticas de referencia externa	20.6% (0.2)	5.0% (-2.7)	27.1% (2.3)	19.4%
Dedica mucho tiempo a prácticas de referencia externa	79.4% (-0.2)	95.0% (2.7)	72.9% (-2.3)	80.6%

Aparte de confirmar la validez de la caracterización que se hace de los tres grupos de docentes en el apartado anterior, este resultado sugiere una conclusión relevante en sí misma. Podría plantearse la hipótesis a partir de estos datos, de que las transformaciones contemporáneas en la práctica educativa no afectan directamente a las tareas que constituyen el núcleo de la representación clásica del docente: la actividad orientada al aula sigue siendo el eje fundamental de su trabajo para todos los formadores. Donde aparecen las diferencias es en un conjunto de tareas que podríamos considerar “periféricas” en la representación clásica del docente, ya que no se refieren directamente al aula: son estas tareas adicionales o sobrevenidas como consecuencia de los nuevos modos de gestión de los centros educativos, las que algunos docentes han incorporado como parte de sus obligaciones laborales cotidianas en mucha mayor medida que otros.

18 Los números entre paréntesis debajo de los porcentajes son los residuos normalizados corregidos: los valores +/- 2.6 significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < 0.01$, y los valores +/- 1.9 una desviación de $p < 0.05$. En este tipo de análisis estadístico, cuando las desviaciones respecto a lo esperado al azar son menores de 0.05 se considera que existe una relación entre las variables que no es una mera coincidencia sino que responde a una determinada lógica de funcionamiento.

19 Los números entre paréntesis debajo de los porcentajes son los residuos normalizados corregidos: los valores +/- 2.6 significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < 0.01$, y los valores +/- 1.9 una desviación de $p < 0.05$. En este tipo de análisis estadístico, cuando las desviaciones respecto a lo esperado al azar son menores de 0.05 se considera que existe una relación entre las variables que no es una mera coincidencia sino que responde a una determinada lógica de funcionamiento.

4.4.3. Contextos institucionales, perspectivas sobre la enseñanza y prácticas docentes

Hasta aquí hemos explicado cómo analizamos el cuestionario de prácticas docentes, pero lo que nos interesa ver es si existe una relación consistente entre las distintas perspectivas sobre la docencia y los distintos tipos de formador en función de sus prácticas.

Un simple análisis de contingencia, como el que se muestra en la Tabla 4.22, nos revela que existe una asociación significativa entre perspectivas acerca de la enseñanza y prácticas docentes ($\chi^2=17.226$; $p=0.008$).

Tabla 4.22. Relación entre perspectivas de la enseñanza y tipos de docente según sus prácticas

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Perspectiva de maestro transmisor	43.8% (1.9)	28.1% (-0.3)	25.0% (-1.3)	30.5%
Perspectiva de maestro jefe	37.5% (2.3)	9.4% (-2.1)	21.9% (-0.2)	22.7%
Perspectiva de maestro acompañante	6.3% (-2.7)	37.5% (2.2)	25% (0.4)	23.4%
Perspectiva de maestro socio	12.5% (-1.7)	25.0% (0.2)	28.1% (1.3)	23.4%

En particular, como se puede apreciar por el valor de los residuos normalizados corregidos, los formadores que adoptan la perspectiva del maestro jefe y del maestro transmisor –las dos representaciones de la docencia que enfatizan unas relaciones sociales más unidireccionales entre profesor y alumno– tienen una mayor probabilidad de desarrollar una práctica docente tradicional, orientada al interior de la institución y con una didáctica de aula más academicista y estandarizada. Por su parte, los formadores que adoptan la perspectiva del maestro acompañante tienden a desarrollar prácticas educativas más propias de lo que hemos denominado “docentes conectados”, volcados al exterior del centro y vinculados al entorno productivo. La perspectiva del maestro socio, que enfatiza la participación y el rendimiento simultáneamente, no guarda relación significativa con ningún tipo de prácticas, aunque hay una ligera tendencia a que se trate de docentes autónomos.

Sin embargo, lo más interesante acerca de la relación entre perspectivas sobre la enseñanza y prácticas docentes se encuentra cuando se introduce el contexto institucional en que trabaja el formador como variable moduladora, ya que esta relación no se replica por igual en todos los tipos de entidad.

En la Tabla 4.23 se presenta la relación de contingencia entre perspectivas y prácticas para las entidades no escolares solamente. Como puede apreciarse en ella, en las entidades locales y ESAL la vinculación entre ambas variables no sólo se mantiene, sino que se refuerza en el sentido descrito para la muestra general ($\chi^2=26.388$; $p=0.001$). La tendencia de los docentes tradicionales a adoptar perspectivas de maestro jefe o maestro transmisor incrementa su nivel de significación estadística, como también lo hace la probabilidad de que los docentes conectados asuman una perspectiva de maestro acompañante. Además, la relación de la perspectiva de maestro socio con el tipo de docente autónomo, que era muy débil en la muestra general, roza la significación estadística en este tipo de entidades.

Tabla 4.23. Relación entre perspectivas y tipos de docente en entidades no escolares

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Perspectiva de maestro transmisor	44.0% (2.4)	15.0% (-1.3)	21.3% (-1.1)	26.1%
Perspectiva de maestro jefe	40.0% (2.8)	5.0% (-2.0)	17.0% (-0.9)	20.7%
Perspectiva de maestro acompañante	4.0% (-3.3)	60.0% (3.4)	19.8% (0.1)	29.3%
Perspectiva de maestro socio	12.0% (-1.6)	20.0% (-0.5)	31.9% (1.8)	23.9%

En cambio, el panorama es muy diferente en los centros escolares, como puede verse en la Tabla 4.24. La relación de contingencia entre perspectivas y prácticas en institutos de secundaria y centros concertados no es significativa en absoluto.

Tabla 4.24. Relación entre perspectivas y tipos de docente en centros escolares

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Perspectiva de maestro transmisor	40.0% (-0.2)	50.0% (0.5)	41.7% (-0.3)	44.8%
Perspectiva de maestro jefe	40.0% (0.9)	16.7% (-0.8)	25.0% (0.1)	24.1%
Perspectiva de maestro acompañante	0.0% (-0.7)	0.0% (-1.2)	16.7% (1.7)	6.9%
Perspectiva de maestro socio	20.0% (-0.2)	33.3% (1.0)	16.7% (-0.8)	24.1%

De hecho es prácticamente nula, excepto por una cierta tendencia –que no alcanza significación estadística– de los docentes autónomos a vincularse a una perspectiva de maestro acompañante.

Llegados a este punto, el tamaño de nuestra muestra limita las posibilidades de efectuar análisis más refinados, controlando y explorando la influencia de otras variables sobre estos resultados. Sin embargo, la diferencia radical que se aprecia en la relación entre perspectivas y prácticas en función del carácter escolar o no escolar de la entidad, conduce a pensar que el contexto institucional en que se desarrolla la actividad docente es un elemento fundamental a tener en cuenta cuando se estudia la relación que ciertas perspectivas sobre la enseñanza guardan con ciertas prácticas educativas.

5. Discusión y conclusiones

Aunque ya se han ido comentando a lo largo del apartado anterior, a modo de conclusión recapitularemos en este apartado lo que nos parecen los resultados más destacables del trabajo que se ha descrito y las pondremos en conexión con los objetivos e hipótesis que lo guiaban.

En primer lugar, cabe reseñar que los sujetos de nuestra muestra identificaron tres grandes concepciones implícitas, “síntesis de conocimientos” o teorías pedagógicas vulgarizadas: una concepción tradicional, una concepción activo/constructiva y una concepción técnico/industrial. Dos observaciones parecen pertinentes a propósito de esto.

Marrero (1993), que trabajaba con profesores de instituto de secundaria y bachillerato, encontró que éstos diferenciaban y reconocían cinco filosofías o teorías vulgarizadas vinculadas a escuelas y tradiciones pedagógicas diferentes: la tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica. En cambio, los formadores de Programas de Garantía Social realizan síntesis de conocimientos más alejadas de la ortodoxia académica que dicta el discurso especializado por excelencia en el ámbito profesional de la educación, la pedagogía. Esto sugiere que una posición más periférica en el campo profesional, como la que tienen los formadores de Garantía Social en comparación con los profesores de la secundaria reglada, podría ir acompañada de una hibridación de discursos de diferentes orígenes, así como de una mayor necesidad de reconstruir en términos locales y prácticos el conocimiento especializado que en principio proporciona legitimidad al colectivo profesional.

Además, en la percepción de nuestros docentes, la teoría crítica se diluye y se volatiliza. Aunque las teorías técnica, activa y constructivista se reconfiguran y transforman en el conocimiento de sentido común de los profesionales, la teo-

ría crítica es la única tradición pedagógica con la que sucede esto. Cabría preguntarse si ello se debe a que dicha teoría no ha encontrado aún en el sistema educativo español una encarnación institucional ni una traducción normativa que permitan concebirla como una alternativa reconocible y viable desde un punto de vista práctico. Podría decirse que en el sistema educativo del tardofranquismo convivían con mayor o menor dificultad los supuestos y prácticas más tradicionales acerca de la educación con una lógica técnica, racionalizadora y estandarizadora del proceso de enseñanza/aprendizaje. La LOGSE, dictada durante la etapa de gobierno socialista, supuso un esfuerzo de renovación de las prácticas educativas que se inspiraba claramente en el constructivismo y la pedagogía activa. La reciente LOCE reintroduce en el funcionamiento del sistema educativo un cierto espíritu neoconservador, así como concepciones pedagógicas más técnicas, si bien ahora desde una nueva óptica: no se trata tanto de una estandarización de saberes y procedimientos, como de un énfasis en nociones productivistas y una instrumentación de criterios mensurables de calidad y eficacia. Este énfasis técnico/industrial en la productividad de la acción educativa, además, es algo que los profesionales de la formación ocupacional vienen experimentando desde los inicios de dicho campo como “formación orientada al mercado”. La identificación de estas tres grandes concepciones de la educación por parte de los sujetos de nuestra muestra, pues, podría reflejar el presente de un sistema educativo en el que coexisten discursos y prácticas heterogéneas como consecuencia de una sucesión de reformas legislativas.

El segundo resultado de interés del trabajo es que ninguna de estas tres grandes concepciones o cosmovisiones educativas parece percibirse inherentemente vinculada o confrontada a cualquiera de las otras dos. En una muestra de ciento setenta y nueve sujetos, podemos encontrar una perspectiva –la del maestro transmisor– que suscribe los supuestos de la concepción tradicional mientras rechaza una concepción técnica; otra perspectiva –la del maestro jefe– que acepta simultáneamente las concepciones tradicionales y técnicas; una tercera –la perspectiva del maestro acompañante– que rechaza, tanto la concepción tradicional, como la técnica, suscribiendo los supuestos de la concepción activo/constructiva; y una cuarta perspectiva –la del maestro socio– que no encuentra conflicto entre la concepción activo/constructiva y el énfasis productivista del enfoque técnico.

Desde nuestro punto de vista, esta flexibilidad en la recombinación de perspectivas a partir de concepciones educativas distintas, nos habla de un panorama en el que la hibridación de discursos y prácticas pedagógicas es una realidad constatable. La distribución bastante equilibrada de los sujetos entre las cuatro perspectivas, además, parece confirmar la hipótesis del pluralismo profesional que caracteriza al campo de la educación, por lo menos en la periferia del mismo: nos encontramos ante un ámbito profesional con perspectivas en conflicto, ninguna de las cuales obtiene una clara hegemonía.

El tercer resultado a subrayar se refiere a los determinantes de la perspectiva educativa que cada profesional asume como propia. Las variables sociodemográficas tales como el sexo, la edad, la formación académica o el nivel de ingresos, apenas tienen ninguna capacidad predictiva de la perspectiva que el formador asume sobre su trabajo. Son las variables contextuales y de trayectoria laboral las que condicionan de manera decisiva dicha perspectiva: el grado de estabilidad laboral, la diversidad y tipo de contextos educativos en los que se ha participado a lo largo de la propia trayectoria, el tipo de institución en el marco de la cual se trabaja en la actualidad y el rol que el formador cumple dentro del programa.

Una perspectiva docente más tradicional y basada en el control se asocia con una mayor estabilidad contractual y organizacional, una experiencia docente menor, una mayor probabilidad de trabajar en centros escolares, una vinculación menor a sistemas y acciones de formación continua y la docencia de materias específicas de carácter profesionalizador. Por el contrario, una perspectiva docente centrada en la participación tiene mayor probabilidad de asumirse cuando el formador se encuentra en situación de inestabilidad laboral, su trayectoria profesional se ha desarrollado fundamentalmente en los circuitos de la formación ocupacional, se vincula a procesos de formación continua e imparte una materia básica. Parece, pues, que los entornos educativos más orientados al mercado, más desregulados y ajenos al sistema educativo reglado favorecen una perspectiva más participativa de la tarea docente, como también la favorece el formato de proyecto delimitado en el tiempo que acompaña a las situaciones de inestabilidad laboral. Por el contrario, aquellos profesionales que ocupan una posición menos periférica en el campo educativo porque su estabilidad laboral es mayor, su tarea se desarrolla en entornos más académicos y no han participado en el pasado en el ámbito desregulado de la ocupacional, tienden a asumir perspectivas de la educación más cercanas a los roles tradicionalmente asimétricos de profesor y alumno.

La segunda función discriminante, por su parte, mostraba que la materia que se imparte es la variable crucial que diferencia las perspectivas –ambas tradicionales y basadas en el control– del maestro transmisor y el maestro jefe. Parece que en el marco de una concepción tradicional de la enseñanza a las distintas materias se les asignan funciones y valores diferentes. Mientras la formación profesionalizadora requiere del énfasis productivista en la eficacia que caracteriza al maestro jefe, la formación básica no parece requerir del mismo; y así, los profesores de básica tienden a concebir su función en mayor medida como un proceso de transmisión de conocimiento, desenfatiando la exigencia de objetivación y maximización del rendimiento.

No sucede lo mismo en el marco de una concepción activo/constructiva de la docencia. Aquí la materia que se imparte no influye en la mayor o menor orienta-

ción al rendimiento del alumno, como si todas ellas formaran parte de un conjunto más integrado en el cual se puede enfatizar o desenfatar la eficacia, pero con carácter global. Lo que realmente diferencia las perspectivas del maestro acompañante y del maestro socio es el mayor o menor grado de estabilidad organizacional de los profesionales que las adoptan. El haber trabajado en una mayor variedad de organizaciones, cambiando de una a otra y sometiéndose regularmente a procesos de selección en nuevas entidades, favorece una tendencia a visibilizar la eficacia del propio trabajo de la cual carece el maestro acompañante.

El último resultado a destacar en este trabajo es que existe una clara relación entre perspectivas que se asumen y prácticas docentes, pero esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el cual trabaja el profesional. En particular, es en los entornos laborales más desregulados y más alejados de las instituciones tradicionalmente educativas en los que la perspectiva idiosincrática del docente tiene un mayor poder predictivo de su práctica cotidiana. Cabría plantearse la hipótesis –y habría que contrastarlo en estudios posteriores– de que las instituciones más académicas y regladas imponen una inercia de funcionamiento, así como unas normas y procedimientos comunes, que limitan la variedad y singularidad de prácticas educativas que son posibles dentro de ellas, restando autonomía y margen de actuación al profesional para proceder según su concepción particular de la tarea educativa.

Esta heterogeneidad de las prácticas, por otra parte, siempre es mayor en aquellas tareas que no constituyen el núcleo central de la representación clásica del docente. Los distintos tipos de profesionales de la docencia declaran dedicar todos el mismo tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases, el desarrollo de las mismas y la evaluación de los alumnos. Es en las tareas que todavía se consideran más marginales o periféricas en la actividad profesional de un formador –tales como labores de gestión, coordinación o conexión con el entorno– donde las diferencias son mayores y más reseñables.

En definitiva, el conjunto de estos resultados parece sugerir que las tendencias emergentes en la política y administración educativa tienen un impacto constatable en las concepciones implícitas de la acción educativa y en la práctica docente. No son tanto las variables individuales o los referentes de cultura profesional que acompañan a determinadas titulaciones los que condicionan cómo se concibe y desarrolla la actividad profesional, sino los contextos laborales y el grado y tipo de inserción que el profesional tiene en los mismos. Y son en definitiva las políticas educativas dominantes en un momento dado, las que dictan la variedad y tipo de instituciones y entornos que pasan a formar parte del campo profesional de la educación, así como el grado de regulación o desregulación a que éstos estarán sometidos.

Bibliografía

- ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et representations*. París: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALONSO, L.E. *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid: Trotta, 1999.
- BAENA, M.D. Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. v.18, n. 2. 2000. p. 217-226.
- BUCHER, R.; STRAUSS, A. Profession in process. En: Strauss, A. (Ed.) *La trame de la negotiation*. París: L'Harmattan. 1961. p. 67-86.
- CASTEL, R. ¿Por qué la clase obrera ha perdido la partida? *Archipiélago*. n. 48, 2001. p. 37-46.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. Procesos de pensamiento de los docentes. En: M.C. Wittrock, M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1990. v. III
- CLARK, C.M.; YINGER, R.J. Teachers' thinking. En: Peterson, P.; Walberg, H.J. (Eds.) *Research on teaching. Concepts, findings and implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporations, 1979. p. 231-263.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- CORREA, A.D.; CAMACHO, J. Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 123-165.
- EGIDO, I. *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós, 1992.
- . *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Paideia, 1993.
- GUERRERO, A. *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- . Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro. *Educación y Sociedad*. n. 11, 1992. p. 45-65.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- HUGHES, E. The study of occupations. En: Merton, R.K.; Broom, L.; Cottrell, L.S. (Eds.) *Sociology today*. New York: Basic Books, 1959.
- LOO, M.C.I.; OLMOS, A.; GRANADOS, A. Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería IMSS*. v. 19, n.2. 2003. p. 63-69.
- MARCELO, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.

- MARCELO, C. (Ed.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992.
- MARTÍN CRIADO, E. El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En: Cachón, L. (Ed.) *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, 7. Valencia, 1999. p. 15-47.
- MARRERO, J. *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*. Universidad de La Laguna, 1988. Tesis doctoral no publicada.
- . Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 243-274.
- MARTÍNEZ, J. La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata-Paidós, 1995. v.II. p. 312-338.
- MARTÍNEZ, M.M.; MARTÍN, R.; RODRIGO, M.; VARELA, M.P.; FERNÁNDEZ, M.P.; GUERRERO, A. ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*. v. 19, n. 1, 2001. p. 67-87.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la science au sens común. En: Moscovici, S. (Ed.) *Psychologie sociale*. París: Presses Universitaires de France, 1984.
- ORTEGA, F. *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- . Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y sociedad*. n. 11, 1992. p. 9-21.
- PAUGAM, S. *Le salaríé de la précarité*. París: Presses Universitaires de France, 2000.
- PÉREZ, A. La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno, J.; Pérez, A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992. p. 398-429.
- . Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata; Paidós, 1995. v.II. p. 339-353.
- . Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. n. 29, 1997. p. 125-140.
- PÉREZ, A.; GIMENO, J. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*. n.42, 1988. p. 37-63.
- RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993.

- RODRÍGUEZ, A. El conflicto intergrupal desde las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 309-337.
- ROSE, N. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*. v. 25, n. 3, 1996. p. 327-356.
- . El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*. n. 29, 1997. p. 25-40.
- SCHÖN, D.A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998. (Orig. 1983).
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En: Gimeno, J.; Pérez, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983. p. 372-419.
- SKELCHER, C.; WEIR, S.; WILSON, L. *Advance of the Quango State*, Local Government Information. Londres, 2000.
- TRIANA, B. Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 203-241.

IDENTIDAD, ORIENTACIÓN HACIA EL TRABAJO Y PROYECTO VITAL DE LOS JÓVENES participantes en Programas de Garantía Social

Juan José Zacarés González

Javier María Ruiz Alfonso

Lucía Llinares Insa

Universitat de València

Introducción

En otros capítulos de este libro se han ido contextualizando y delineando las características principales de los PGS en tanto entorno educativo con un potencial socializador importante en varios sentidos. En este capítulo trataremos de analizar el impacto que dicho entorno tiene en la configuración de la identidad de los jóvenes participantes en los Programas de Garantía Social (PGS).

Abordaremos aquí los procesos de “trabajo de identidad” en un sentido amplio, incluyendo los procesos de exploración y compromiso en distintos ámbitos vitales, la conformación de significados y actitudes respecto al trabajo, y la selección de metas y aspiraciones vitales. Todo este trabajo sobre uno mismo y la consecución de un sentido de dirección en la vida se consideran parte de una tarea global de configuración de la identidad que resulta especialmente apremiante durante la adolescencia y la primera juventud.

Tan central se ha considerado dicha tarea en esta etapa de la vida que la adolescencia se define como aquella fase de la vida humana en el curso de la cual el individuo adquiere las competencias y los requisitos necesarios para asumir la responsabilidad de adulto, y se piensa que concluye en el momento en el que el individuo es capaz de establecer relaciones estables y significativas consigo mismo y con los grupos de referencia más próximos, así como con el propio ambiente de vida más amplio (Palmonari, 1991).

Numerosos autores desde la psicología y la sociología señalan la especial relevancia que los procesos de configuración de la identidad adquieren hoy en día debido a dos características fundamentales de nuestras sociedades democráticas y occidentales contemporáneas:

- i) En primer lugar, vivimos en sociedades sujetas a un proceso general de “destradicionalización” (Giddens, 1995), en las cuales se han debilitado los vínculos comunitarios, y las pertenencias a categorismos del individuo ya no determinan de modo claro y previsible su destino social y vital. Este proceso de destradicionalización aboca a los individuos a la elección y a la construcción de una trayectoria vital mediante un trabajo sobre sí mismos, convirtiendo el proceso de construcción de la identidad personal en una tarea ineludible. Si bien esto no es enteramente nuevo – puesto que constituye una herencia de la modernidad, con su ideal asociado de autonomía del sujeto –, hoy en día se dan una serie de condiciones que individualizan y acentúan más, si cabe, estas exigencias.
- ii) En segundo lugar, vivimos en el marco de un sistema político y económico cuyo funcionamiento fluido requiere del ejercicio de la iniciativa autónoma de los individuos. Este tipo de sociedades se enfrenta al dilema de conducir las conductas de sus ciudadanos y trabajadores en un sentido deseado, sin por ello inhibir la voluntad y la libertad personal, sino –más bien al contrario– alentándolas. Son, por consiguiente, sociedades en las que predominan tecnologías y estrategias que pretenden gobernar mediante las aspiraciones y los deseos de los individuos, y no a pesar de ellos (ver capítulo 3). En una sociedad de estas características, la configuración de las motivaciones, aspiraciones e inclinaciones de las personas –en suma, lo que llamaríamos el “trabajo de identidad” de las mismas– adquiere una relevancia social y política fundamental.

El proceso de configuración de la identidad se produce mediante la articulación de dos dimensiones (ver, por ejemplo, Dubar, 1994). Por un lado, la construcción de la identidad tiene un *componente temporal o biográfico*, que hace referencia a la trayectoria personal del sujeto y la sucesión de hitos o acontecimientos en dicha trayectoria que, desde el punto de vista del sujeto o de los otros, son particularmente significativos. En la dimensión biográfica, el proceso de configuración de la identidad está atravesado por una tensión entre la continuidad y el cambio. Por otra parte, tiene un *componente espacial o relacional*, que hace referencia a su inserción, pertenencia y participación en diversos escenarios sociales. En el plano relacional, el proceso de configuración de la identidad está atravesado por una tensión entre la identificación y la diferenciación, entre la pertenencia y la singularidad.

Resulta evidente, por tanto, que las tareas evolutivas de definición de la identidad variarán mucho en función de la pertenencia grupal y la ubicación social del adolescente. Es el caso, por ejemplo, de la pertenencia a diversas clases sociales y, dentro de éstas, a diversos grupos. Mientras que para muchos adolescentes el principal proceso de cambio tiene lugar en el contexto familia-escuela y los problemas que se les plantean están estrechamente asociados a la educación secundaria en el sistema reglado, a las demandas que ésta hace y al significado que conllevan; para otros adolescentes el proceso de cambio tiene lugar en el contexto de una difícil –y a menudo precaria– inserción laboral.

Aquí vamos a analizar la incidencia de uno de estos contextos o escenarios sociales en el desarrollo de la identidad de los jóvenes participantes. Los Programas de Garantía Social constituyen, en este sentido, un contexto con algunos rasgos particulares. Por una parte, son un contexto educativo, lo cual supone que la contribución a la configuración de la identidad de sus participantes se encuentra entre sus fines explícitos. Por otro lado, son una herramienta prevista para jóvenes que no se han adaptado o no han podido acceder a otro tipo de contextos educativos que se consideran normativos a su edad y en sus condiciones; por consiguiente, constituyen un entorno al cual se atribuye una cierta función “recuperadora” o “reconductora” de la identidad (Tessier, 2000). Finalmente, son un contexto que se articula en torno al ámbito ocupacional, a partir del cual buscan ejercer una función reorientadora más general.

Desde nuestro punto de vista, los Programas de Garantía Social resultan, además, un contexto especialmente interesante y complejo en el cual analizar la construcción de las identidades de los adolescentes y jóvenes, porque constituyen un entorno que refleja muchos de los requisitos y paradojas que ese proceso de construcción de la identidad plantea en la actualidad. En este tipo de entorno, pues, es más probable que se evidencien con claridad las dificultades y contradicciones que caracterizan a dicho proceso. Hay tres sentidos al menos en los que los PGS nos parecen paradigmáticos de las tensiones que aquejan a la construcción de la identidad contemporánea:

- i) En primer lugar, son un contexto educativo que, al encontrarse fuera de la etapa obligatoria, no puede operar mediante la coerción impositiva, sino que ha de hacerlo mediante la seducción. El arma principal con que cuentan los PGS para generar un proceso de trabajo de identidad en la dirección deseada, es la motivación. Cada programa ha de ser capaz de suscitar en los alumnos un sentido de “obligación voluntaria”, un interés autosostenido por la formación y una autodisciplina en el trabajo sobre uno mismo que se consideran necesarios e incluso ideales en nuestra era contemporánea de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida.

- ii) En segundo lugar, los PGS se plantean como una herramienta flexible y polivalente, ajena a parámetros normalizadores y homogeneizadores propios de otras épocas y modelos; una herramienta especialmente apta para dar respuesta a la diversidad, encauzándola sin anularla. Su principal objetivo declarado es precisamente contribuir a la maduración del individuo; esto es, a la conformación de un tipo de identidad que le permita vivir como ciudadano integrado en una sociedad cada vez más plural.
- iii) Finalmente, los PGS pretenden, por la edad y tipo de población a la cual se dirigen y por la amplitud de sus fines, servir como plataforma global de (re)orientación de la trayectoria vital. Y, sin embargo, adoptan la forma de un “proyecto” de duración limitada y de objetivos concretos. En este sentido, son paradigmáticos de un dilema que se plantea también a otros contextos educativos en la actualidad: el de configurar identidades abiertas, flexibles, potencialmente adaptables, en perpetua construcción o flujo, pero tratar de hacerlo economizando tiempo y recursos para lograrlo.

En 1998 llevamos a cabo ya un trabajo de investigación que en cierto modo puede considerarse antecedente de éste, ya que pretendía analizar el impacto que un contexto educativo de estas características ejerce sobre los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes participantes (Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998). Cinco años después, optamos por profundizar en el desarrollo de la identidad ocupacional de los jóvenes, añadiendo, además, una dimensión longitudinal al diseño, con el fin de valorar los cambios que se iban produciendo a lo largo del programa.

Los datos en que este capítulo se basa, sin embargo, corresponden tan solo al pase de cuestionarios inicial. Fueron solicitados a los jóvenes participantes en diversos PGS durante el período inicial del programa, aproximadamente a los tres meses tras su comienzo. Comenzaremos por describir la muestra del estudio, esbozando de este modo un perfil basado en datos reales de los destinatarios de este tipo de herramienta. A continuación analizaremos el funcionamiento de algunos procesos básicos en la configuración de la identidad, como son la exploración y el compromiso en diversos ámbitos vitales. Posteriormente nos centraremos en la adquisición de significados y actitudes en relación al trabajo. Finalmente analizaremos las proyecciones de futuro de los jóvenes participantes, antes de proceder a esbozar conclusiones globales.

1. Caracterización sociodemográfica de la muestra

La selección de la muestra entre la población de alumnos de los PGS de la Comunidad Valenciana del curso 2002-2003 se realizó teniendo en cuenta los aspectos que comentamos a continuación.

En primer lugar, valoramos la tradición de las entidades en la gestión de los PGS; se priorizaron aquellas entidades que tuviesen oferta formativa en este tipo de programas en los últimos cuatro años. En segundo lugar, consideramos la variedad de perfiles ocupacionales de estos estudios; se priorizaron programas en donde se formase en ocupaciones diferentes. En tercer lugar, procuramos obtener representación de todos los tipos de entidad que imparten PGS: centros de educación secundaria tanto públicos como privados concertados, entidades locales y entidades sin ánimo de lucro. Finalmente, intentamos que fuesen representativos geográficamente hablando; es decir, que hubiese en la muestra programas de las tres provincias de la Comunidad Valenciana: Castellón, Valencia y Alicante.

Los datos que a continuación se van a presentar fueron recogidos entre los meses de diciembre de 2002 y enero del 2003, cuando los jóvenes llevaban ya tres meses en un Programa de Garantía Social dentro del curso académico 2002-2003. Los pases fueron organizados en grupos reducidos de tres personas en cada ocasión, con el fin de asegurarnos que todos los participantes entendieran bien las instrucciones y, al mismo tiempo, propiciar en ellos un clima de atención y motivación.

Los instrumentos que se aplicaron son cuestionarios de autoinforme. En la tabla 5.1 se exponen dichos instrumentos junto con las variables evaluadas.

Tabla 5.1.
Instrumentos aplicados a los jóvenes de PGS y variables evaluadas

Instrumentos aplicados	Variables evaluadas
Cuestionario de datos sociodemográficos y socioeducativos	Variables sociodemográficas, educativas y laborales
Cuestionarios de identidad	Identidad relacional, ocupacional, ideológica y familiar
Cuestionario de definiciones del trabajo	Definición del trabajo
Cuestionario de características deseables del trabajo	Valores y metas laborales
Cuestionario de orientación de futuro	Metas y locus de control asociado a dichas metas
Escala de autoestima	Autoestima global
Cuestionarios de apoyo social percibido	Confianza, ayuda y afecto percibidos por parte de distintas figuras de apoyo
Escala de expectativas de empleo	Expectativas de empleo
Cuestionario de utilidad percibida del PGS	Percepción de utilidad del PGS
Cuestionario de clima de aula	Clima del aula

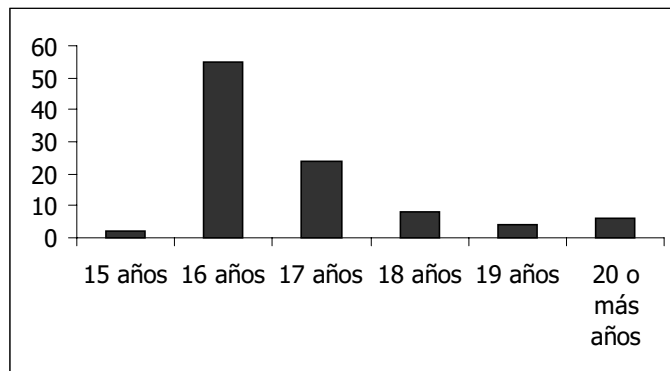
Además de la información referida a estas variables se obtuvieron datos de otros aspectos de la vida interna del programa, tal y como se describe en el siguiente capítulo.

La muestra de este estudio está compuesta por cien adolescentes que en el curso participaban en ocho PGS¹ de diferentes oficios en la Comunidad Valenciana. El 17% de estos adolescentes estaba estudiando marquetería, el 15% lo hacía en confección textil, el 14% se preparaba para ser auxiliar administrativo, el 13% soldadura y el mismo porcentaje en electricidad, el 11% en mecánica, el 9% se formaba en el oficio de albañilería y, por último, el 8% estudiaba comercio. El tipo de organización en el que estudiaban estos oficios era en un 40% una entidad local, en un 34% un instituto de secundaria y en un 26% una entidad sin ánimo de lucro (ESAL).

El primer cuestionario de esta batería solicitaba información sobre datos sociodemográficos, educativos y laborales de interés, datos que exponemos a continuación. El primero de ellos era relativo al *sexo del alumno*. Dado que algunos de los perfiles profesionales seleccionados tienen un claro sesgo de género, nuestra muestra se caracteriza por una mayor representación de varones (62%) que de mujeres (38%).

Junto al sexo, se les solicitó que indicasen su *edad*. El rango de edad de estos adolescentes va de 15 a 23 años (media=15.77, DT=1.32) aunque, como podemos observar en la figura 5.1, la mayor parte de los participantes tienen edades comprendidas entre los 16 (55%) y 17 años (24%).

Figura 5.1. Distribución de frecuencias por edad en la muestra de adolescentes



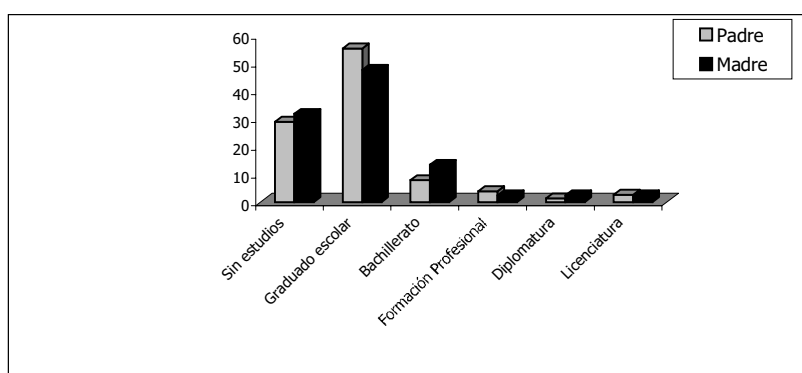
¹ Uno de los PGS estaba formado por dos grupos, de tal manera que en la muestra hay un total de nueve grupos de participantes.

Con el fin de conocer el *nivel socioeconómico familiar*, en tercer lugar se les solicitó información sobre la profesión y el nivel de estudios de los padres y de las madres. La información sobre dicha profesión se codificó en función de la *Clasificación Nacional de Ocupaciones* (ver <http://www.ine.es/>). En el caso de las madres se añadió una nueva categoría: “ama de casa”.

En nuestra muestra la mayor parte de los padres trabajan como conserjes, peones o trabajadores manuales (24%), en la construcción (22%) y la industria (17%), mientras que la mayor parte de las madres son amas de casa (39%) o trabajan de conserjes o trabajadoras manuales (37%).

Con respecto al nivel de estudios de los padres y de las madres cabe señalar que tiende a ser bajo en ambos padres. En la figura 5.2 se presenta la distribución de frecuencias. El 28.9% de los padres y el 31.7% de las madres no tienen ningún tipo de estudios formales; mientras que el 55.3% de los padres y el 47.6% de las madres tienen el título de graduado escolar; el 11.8% de los padres y el 15.8% de las madres han estudiado bachillerato o formación profesional; y casi el 4% de la muestra de padres y el 4.8% de las madres tienen una titulación universitaria.

Figura 5.2. Distribución de porcentajes del nivel de estudios de los padres



Posteriormente, se procedió a la creación del índice denominado “*nivel socioeconómico familiar*” con cuatro categorías: nivel alto, nivel medio alto, nivel medio bajo, y nivel bajo. Para ello se combinaron las variables de ocupación y de nivel de estudios de ambos padres: nivel alto, que comprende personal docente, personal sanitario, profesionales del derecho y ciencias sociales y las artes, informáticos y técnicos en ciencias, directivos de administraciones públicas o empresas y otras ocupaciones, todos ellos con estudios universitarios superiores; nivel medio alto, que comprende personal docente, personal sanitario, profesio-

nales del derecho y ciencias sociales y las artes, informáticos y técnicos en ciencias, directivos de administraciones públicas o empresas y otras ocupaciones, todos ellos con estudios universitarios medios, y propietarios o directores de pequeños establecimientos, dependientes, vendedores, representantes y agentes comerciales, empleados administrativos, defensa y seguridad, todos ellos con estudios universitarios medios o superiores; nivel medio bajo, que comprende personal sanitario, propietarios o directores de pequeños establecimientos, dependientes, vendedores, representantes y agentes comerciales, empleados administrativos, defensa y seguridad, obreros especializados de las industrias, trabajadores de la construcción o la minería, agricultores, jardineros y ganaderos todos ellos con estudios primarios o secundarios; y, por último, nivel bajo, que comprende conserjes, peones y trabajadores manuales de industria y servicios, trabajadores de la construcción y o la minería, agricultores, jardineros y ganaderos, todos ellos con estudios primarios o sin estudios. En el caso de las madres, la categoría “ama de casa” generaba un problema a la hora de determinar su nivel profesional. Dado que la finalidad de esta clasificación era generar un índice de estatus socioeconómico, y considerando que es engañoso igualar el estatus de todas las amas de casa, finalmente se optó por asignar a las amas de casa el grupo del nivel profesional del padre.

En la tabla 5.2 se expone la distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra en función del nivel socioeconómico familiar, siguiendo los criterios de clasificación del índice descrito. Como podemos observar en ella, el estudio se ha llevado a cabo mayoritariamente con adolescentes cuyo nivel socioeconómico es medio bajo y bajo.

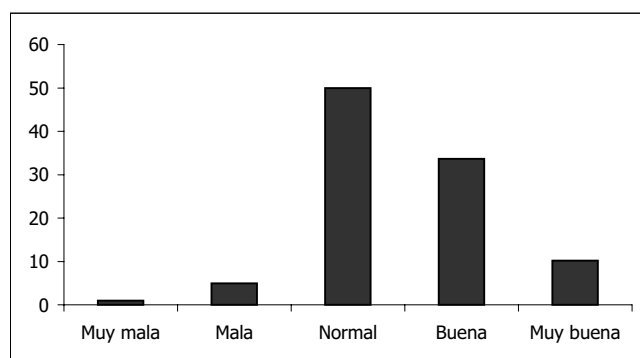
Tabla 5.2. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel socioeconómico en la muestra de adolescentes

Nivel socioeconómico	Frecuencias	Porcentaje
Nivel bajo	25	30.5
Nivel medio bajo	54	65.9
Nivel medio alto	2	2.4
Nivel alto	1	1.2

En cuarto lugar, y con el fin de conocer la percepción de estos adolescentes sobre la *situación económica familiar*, en la batería de cuestionarios se les pidió que la evaluaran. La figura 5.3 nos muestra que nuestros adolescentes son muy positivos valorando la situación económica familiar. De hecho, un 10% de la muestra considera que su situación económica es muy buena, en contraste con el número

de sujetos que en realidad pertenece al nivel socioeconómico medio alto y alto (3.6% en total). Por el contrario el 5.1% de los adolescentes analizados, valora negativamente su situación económica.

Figura 5.3. Distribución de porcentajes de los adolescentes en función de su percepción del nivel socioeconómico familiar



En quinto lugar, para profundizar en la situación laboral de los padres, se les preguntó a los adolescentes por la *estabilidad en el empleo de ambos padres*. Al igual que en el resto de la población con hijos jóvenes (Instituto de la Juventud, 2001), la mayor parte de los padres de nuestros estudiantes tienen un contrato fijo (45%) en una empresa, o son autónomos (21%), lo que supone unos ingresos mensuales relativamente fijos. Con la situación de la madre parece haber más variabilidad, aunque en su mayor parte son amas de casa (29%), o tienen un contrato fijo (25%). Así pues, parece que la mayor parte de estos estudiantes vive en una familia que se caracteriza por tener cierta estabilidad y regularidad económica.

En sexto lugar, a fin de obtener datos sobre el contexto familiar de los alumnos de PGS evaluados, se les preguntó sobre la *composición del hogar*. La media del número de personas que conviven en el hogar familiar es de 4.29 miembros; esta media es similar al de la media estatal de la población con hijos jóvenes, que es de 4.25 miembros, tal y como señala el Instituto de la Juventud (2001). La modalidad más frecuente de convivencia es, al igual que en la población general, la tradicional: con ambos progenitores en casa (59.6%) y con uno o más hermanos (83.6%). Sin embargo, nuestros datos también muestran que hay un alto porcentaje de adolescentes que viven, o sólo con su madre (13.1%) o con otros adultos (10.1%). Por otra parte, el 15.5% de nuestros adolescentes son hijos únicos. Estos datos nos llaman la atención porque, tal y como se señala en el "Informe Juventud en España 2000" (Instituto de la Juventud, 2001), hay una tendencia a la re-

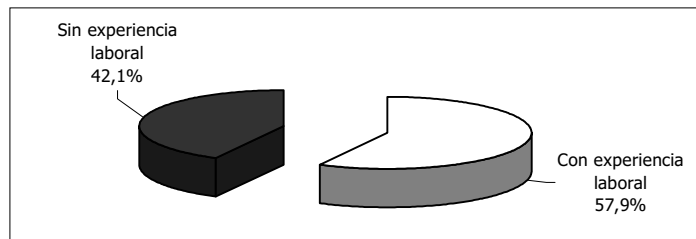
ducción del tamaño de las familias, sea ésta por una proporción mayor de hijos únicos o por la existencia de familias monoparentales. Según señalan nuestros datos, esta tendencia, que es incipiente en la sociedad en general –sólo el 6% de los hogares españoles viven con las madres, con o sin hermanos–, parece ser mayor en las familias de adolescentes que estudian PGS.

Posteriormente, el sondeo incluía una serie de cuestiones relativas a la *experiencia educativa y laboral de los adolescentes*. Para conocer su experiencia educativa les preguntamos si habían obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, en el caso de una respuesta negativa, les solicitamos nos indicaran el último curso en el que estudiaron. El 95.9% de los adolescentes de nuestra muestra no ha finalizado los estudios de ESO y casi el 61% dejó de estudiar en 3º de ESO. Junto a ello cabe señalar que el 77% de estos adolescentes ha repetido algún curso.

Para conocer su experiencia laboral se les preguntó si habían trabajado en el pasado, si trabajaban en ese momento y en qué trabajaban. La mitad de los adolescentes (49%) ha trabajado en algún momento aunque la mayor parte de ellos actualmente no trabaja (90%).

A los sujetos que, o bien hubieran trabajado en el pasado o lo estuvieran haciendo en la actualidad, se les asignó a una categoría denominada “con experiencia laboral”. A aquellos jóvenes que no habían trabajado nunca ni trabajaban en el momento del pase de cuestionarios se les asignó a la categoría “sin experiencia laboral”. En la figura 5.4 se presenta la distribución de porcentajes de la experiencia laboral de nuestros estudiantes.

Figura 5.4. Distribución de porcentajes de la muestra en función de su experiencia laboral



El gráfico nos muestra que, aunque hay mayor proporción de adolescentes con experiencia laboral (57.9%), una parte importante de éstos no ha tenido ninguna experiencia de este tipo (42.1%). Ahora bien, si estos datos los comparamos con los obtenidos en el “Informe Juventud en España 2000” a primera vista encontramos ciertas discrepancias entre nuestra muestra de estudiantes de PGS y

los jóvenes españoles en general. En este informe encontramos que el 72% de los jóvenes tienen experiencia laboral. Así pues, aunque nuestra muestra sigue los parámetros de la población juvenil española –porque en su mayor parte trabaja o ha trabajado en algún momento–, sin embargo, llama la atención el alto porcentaje de alumnos de PGS que no ha tenido nunca experiencia laboral.

Con el fin de analizar la disparidad existente entre los jóvenes en general y los estudiantes de PGS analizamos la experiencia laboral de estos últimos en función de los tramos de edad expuestos en el “Informe Juventud en España 2000”. Hay que señalar que la mayor parte de los sujetos encuestados está en la adolescencia media, ya que el 82% de ellos tiene edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, el 15.3% entre los 18 y 20 años y el 2% restante tiene 21 o más años. La tabla 5.3 presenta los datos de ambos, los jóvenes españoles y nuestra muestra, en un esfuerzo por analizar la experiencia laboral de los adolescentes en función de su edad.

Tabla 5.3. Distribución de porcentajes para la muestra de jóvenes españoles y para nuestros adolescentes alumnos de PGS

Intervalos de edad	Jóvenes españoles con experiencia laboral	Participantes PGS con experiencia laboral
15-17 años	30%	55,1%
18-20 años	65%	73.3%
21-24 años	80%	50%
25-29 años	92%	—
Porcentaje sobre el total de la muestra	72%	57.9%

En ella observamos cómo el porcentaje de jóvenes participantes en PGS de entre 15-17 años que ha tenido alguna experiencia laboral es superior que el del resto de los adolescentes españoles. La muestra estudiada, por tanto, ha tenido más tempranamente experiencias de socialización laboral, al menos en la primera parte de su adolescencia. A partir de los 18 años los jóvenes españoles tienden a tener experiencias laborales en mayor medida que nuestros adolescentes que estudian PGS. Cabe señalar que nuestra muestra en este intervalo de edad es de quince sujetos, por lo que este porcentaje debe ser tenido en cuenta en función de este dato. Al igual que el resto de los jóvenes, en su mayoría han trabajado en el sector servicios, sobre todo como conserje o trabajador manual (50.2%), y como dependiente (12.7%). También hay un grupo de estudiantes que ha trabajado en el sector industrial (11.6%) y en la construcción, por ejemplo, de obrero (7.6%).

2. El desarrollo de la identidad en el contexto de los PGS

En las sociedades desarrolladas la adolescencia sirve como transición entre la infancia y la adultez. Para que una persona se integre dentro del mundo adulto, se le reclama que defina quién es, qué valora y qué dirección elige seguir en la vida: qué profesión quiere tener, qué ideología quiere adoptar, qué modelo familiar quiere formar, qué papel quiere otorgar a las relaciones de amistad y al ocio, etc. De hecho, de acuerdo con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1970), la formación de la identidad es la tarea evolutiva más importante que deben afrontar los adolescentes. Así, la consecución de una primera síntesis de identidad coherente y aceptable, donde se armonicen las características individuales, las experiencias preadolescentes y las exigencias del entorno, sirve de base sólida para enfrentar los retos de la etapa adulta.

Generalmente se considera que la maduración psicológica durante la adolescencia coincide básicamente con la construcción de un sentido de identidad personal integrado y aceptable. Los rasgos que lo configuran en nuestro entorno cultural son (Erikson, 1971):

- Un sentido activo de individualidad, totalidad y unicidad personal que se desarrolla tanto en el espacio –continuidad a través de diversas situaciones y contextos– como en el tiempo –continuidad comportamental respecto al pasado–
- Una conciencia de tener una personalidad diferente de los demás, con atributos específicos y peculiares y que es valorada por otros significativos.
- La presencia de una dirección y propósito en la propia vida reflejado a través de una serie de metas y valores identificables.
- Una equilibrada capacidad de contraponer y sintetizar las tendencias internas vinculadas al mundo interior y las tendencias externas procedentes de los demás.

La noción de identidad se refiere así a un espacio intermedio entre las identificaciones individuales y grupales: de un lado, supone un sentimiento de individualidad –ser una persona única– y del otro, un sentimiento de vinculación ligado al contexto social y reconocido por el sujeto –“esto es de lo que yo formo parte”–. La identidad adolescente es el resultado de un mutuo reconocimiento entre el adolescente y la sociedad: él forja una identidad pero a la vez la sociedad identifica al adolescente. Los resultados de un desarrollo adaptativo de la identidad se traducirían, experiencialmente, como *“un sentimiento de bienestar psicosocial; sus concomitantes más obvias son un sentimiento de estar cómodo en nuestro propio cuerpo, un sentimiento de “saber adónde uno va”, y una seguridad interior del reconocimiento anticipado de aquellos significativos para uno”* (Erikson, 1971: 135).

Los Programas de Garantía Social constituyen, sin duda, un contexto de configuración de identidad por su propia definición. Según la legislación que regula los Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana, uno de los objetivos principales que tienen los programas es fomentar la madurez personal de los participantes. Resulta de interés, por tanto, valorar el desarrollo de la identidad en tanto que expresión de la madurez psicosocial de los jóvenes. Además, como la identidad adolescente no es un concepto unidimensional (Goossens, 2001; Meeus, 1996), su estudio requiere, por un lado, identificar *procesos* diferentes que configuran la identidad, y, por otro, examinarlos en función de las diversas *áreas vitales* en las que el individuo se desenvuelve (Molpeceres y Zacarés, 1999).

La *exploración* y el *compromiso* han sido considerados los dos procesos esenciales a la hora de explicar los mecanismos de formación de la identidad (Grotevant, 1987; Ruiz, 2003). La exploración se refiere a un periodo de experimentación, de cuestionamiento activo y de evaluación o examen entre distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme sobre elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la materialización de dicha elección. Como el compromiso representa la adhesión a una serie de ideales, se puede decir que genera en el individuo un sentimiento de propósito –“fidelidad”, en términos de Erikson– y de continuidad. Este sentimiento ayudaría a aliviar la incertidumbre y desorientación que acompañan a la confusión identitaria. Los compromisos pueden entenderse desde dos puntos de vista complementarios: un punto de vista objetivo y otro subjetivo. Desde la perspectiva *objetiva* de un observador, los compromisos de una persona serían aquellas actividades o áreas en las que está más implicada. Desde la perspectiva *subjetiva* del propio individuo, su compromiso es aquello de lo que más se preocupa o que valora más. Tal y como ya planteaba hace más de veinte años Bourne (1978: 227-234), “*desde cualquiera de estos dos puntos de vista, estos compromisos poseen un significado social y al mismo tiempo proporcionan al individuo una definición de sí mismo [...] por mis compromisos me conoceré a mí mismo y me daré a conocer a los otros*”.

¿Cómo avanza el proceso de construcción de la identidad? Entendemos que se pueden aplicar al ámbito de los PGS las conclusiones derivadas de la investigación sobre la identidad adolescente. Tal y como plantean muchos autores, el desarrollo de la identidad es fruto de la interacción de factores personales y contextuales, en la que se produce un intercambio de información entre la persona y el contexto (Adams y Marshall, 1996; Bosma y Kunnen, 2001; Côté y Levine, 2002). Estas transacciones pueden verse de una manera más concreta como una transacción entre los compromisos de la persona y la información procedente del entorno. Así, en cada transacción se comprueba el grado de ajuste entre los compromisos establecidos y el contexto. Cuando se da un alto grado de ajuste, sim-

plemente se confirma la identidad ya existente, mientras que si se produce un conflicto o desajuste se ponen en marcha estrategias de regulación:

- En un primer momento, se dirigen al ajuste de la información contextual percibida: es lo que llamaríamos una “asimilación” en forma de interpretación de una situación de acuerdo a la identidad presente o de intento de modificar la propia situación a fin de disminuir la información disonante con la propia identidad.
- Si la asimilación falla, las estrategias de autorregulación tratan de modificar aspectos más personales o internos: hablaríamos entonces de “acomodación” o reevaluación de la identidad personal.

Estas estrategias permiten a la persona, o bien confirmar sus compromisos actuales, o bien debilitarlos; en este segundo caso se activa el proceso de exploración (Bosma y Kunnen, 2001). La exploración de otras opciones es la estrategia principal encaminada a la adquisición de nuevos compromisos. La exploración se detiene o continúa dependiendo de si se percibe un buen ajuste entre el nuevo sentido de identidad y el contexto y del grado de satisfacción proporcionado por esa nueva identidad. La dinámica de nuestras sociedades actuales requiere la activa implicación del sujeto en los proyectos que emprende, pero sin que dicha implicación y vinculación inhiba su potencial de adaptación a condiciones cambiantes (Boltanski y Chiapello, 2002). En estas condiciones, lo que facilita una adaptación y desarrollo óptimos es el equilibrio entre el mantenimiento de los propios compromisos y la exploración de nuevas alternativas (Iborra, 2003).

¿Qué factores inciden en la exploración y el compromiso de identidad? Es igualmente necesario reconocer otros factores personales y contextuales relevantes que interactúan con estos procesos primarios en el desarrollo identitario, tal y como verificamos en un trabajo previo (Molpeceres y Zacarés, 1999). Para ello examinaremos a continuación la influencia de ciertas características individuales y contextuales en los procesos de identidad en diversas áreas vitales. En particular, analizaremos el peso diferencial en el desarrollo de la identidad de *variables individuales* de tipo sociodemográfico –como el sexo del sujeto– que se vinculan a diferentes posiciones sociales y que la investigación previa ha mostrado como importantes influencias sobre la exploración y el compromiso (Ruiz, 2003); así como su conexión con procesos de naturaleza más psicológica –como la autoestima global–.

Utilizaremos asimismo en este análisis una serie de indicadores de *dimensiones contextuales* que creemos pueden afectar a los procesos básicos de identidad: el tipo de entidad que organiza el PGS, la implicación motivacional en el PGS y el apoyo social percibido. Cada uno de estos elementos aporta información relevante sobre factores del contexto que modulan el ajuste entre la identidad previa del joven y su entorno:

- *El tipo de entidad gestora del PGS:* esta variable refleja no sólo una diferencia en algunos aspectos externos organizativos y de gestión del programa sino que supone también un diferente marco de alternativas de identidad. Cada tipo de entidad es de esperar que configure un particular “escenario para la construcción de la identidad”. Cada escenario, por tanto, genera expectativas y creencias diferentes en relación a las opciones disponibles para los compromisos en el ámbito ocupacional, ideológico y relacional. Proporciona también modelos y oportunidades para la práctica de una conducta exploratoria más o menos intensa en distintos dominios. Sería esperable que esas oportunidades fuesen diferentes según las características del contexto de cada tipo de programa, ya que cada tipo resaltaría unas opciones de identidad frente a otras. Así, por ejemplo, un instituto de secundaria tenderá a enfatizar como opción viable, tras la finalización del PGS, la continuación de estudios en el sistema educativo reglado.
- *La implicación motivacional en el PGS* es una medida del grado en que el joven se ha ajustado al microsistema del programa en el que participa, o dicho de otra manera, del grado de receptividad a las influencias del contexto. Esta variable se basa en indicadores de interés por el oficio que se está impartiendo en el programa y de percepción de utilidad del mismo. Es de esperar que a un mayor grado de implicación motivacional se dé una mayor intensidad de los compromisos de identidad especialmente en el área ocupacional. El programa actuaría así como una especie de refuerzo de los compromisos previos, dado que los datos que presentaremos se recogieron al inicio del curso. También sería esperable que la mayor implicación en el programa se asociase a mayor intensidad de la exploración puesto que el programa constituiría una cierta “base de seguridad” que animaría a cuestionarse algunos elementos de la identidad previa, si bien este efecto se podría constatar en mayor medida a la finalización del programa.
- *El apoyo social percibido* por parte de toda una serie de figuras significativas, tanto familiares como extrafamiliares, es una aproximación a los otros contextos distintos al PGS que también afectan a la construcción de identidad. El apoyo de la familia y de los iguales parece fomentar los procesos de exploración y compromiso, aunque seguramente con diferente intensidad según el área afectada. Según la “hipótesis situacional”, la influencia de los padres será mayor en las cuestiones relacionadas con el futuro –como el área escolar y vocacional/ocupacional–, mientras que el impacto del apoyo de los iguales se percibirá sobre todo en las situaciones vitales presentes –como el tiempo libre y las relaciones personales–. Meeus, Oosterwegel y Vollebergh (2002) recogieron datos que apoyaban esta hipótesis: el compromiso escolar se asoció con el apego hacia a los padres, mientras que el apego a los iguales se relacionó con el compromiso y exploración relacionales. Trataremos de

verificar si esta tendencia general se da entre los participantes del PGS, señalando, además, qué dimensión del apoyo social percibido –confianza, ayuda o afecto– y qué figura significativa particular incide con mayor intensidad en los procesos de identidad.

2.1. Los procesos básicos de construcción de identidad en distintas áreas vitales

En este trabajo el desarrollo identitario de los participantes de los PGS fue evaluado mediante cuatro instrumentos que valoran sendos ámbitos o áreas de la identidad adolescente: las relaciones de amistad (identidad relacional), la formación actual con relación a un futuro trabajo (identidad ocupacional), la filosofía de vida (identidad ideológica), y las relaciones familiares (identidad familiar). Estos instrumentos constan de dos subescalas, cada una de las cuales mide uno de los dos procesos de identidad, el compromiso y la exploración (Marcia, 1966). En estas escalas, el *compromiso* refleja el grado en que los adolescentes se sienten implicados en el ámbito vital evaluado y éste les reporta confianza en sí mismos y una autoimagen positiva, en tanto que la *exploración* hace referencia al grado en que los adolescentes se cuestionan activamente ese ámbito de la identidad y se plantean alternativas sobre él. Las subescalas de compromiso de los distintos cuestionarios incluyen de siete a ocho ítems, y las de exploración de cuatro a seis. A modo de ilustración se incluyen en la tabla 5.4 los ítems correspondientes al cuestionario de identidad ocupacional adaptado a los alumnos de un PGS.

Todos los cuestionarios se construyeron de manera paralela para reflejar indicadores de compromiso y exploración en cada área. Un ejemplo de ítem de compromiso ideológico es: “*Creo que mi actual forma de ver la vida es la mejor para mí*”, mientras que un ítem de exploración relacional sería: “*A menudo me pregunto cuáles son las amistades que más me interesan*”. Las categorías de respuesta son las siguientes: “*No*” (se puntúa como 0), “*No lo sé*” (0), “*Casi nunca*” (1), “*A veces*” (2), y “*Sí, mucho*” (3). Las puntuaciones medias de los jóvenes en cada subescala pueden oscilar, por tanto, entre 0 y 3.

Un alto grado de compromiso y exploración se considera indicador de un mayor trabajo de identidad en tanto que refleja que se han tomado decisiones firmes en un área vital relevante pero que no son definitivas sino que están actualmente sometidas a revisión. Esto conlleva, de acuerdo con el marco antes expuesto, una elaboración personal mayor que no comprometerse excesivamente con ninguna opción ni buscar otras alternativas.

Tabla 5.4. Escala de identidad ocupacional adaptada a los alumnos de PGS

Ítems de compromiso ocupacional	Ítems de exploración ocupacional
<ul style="list-style-type: none"> * En este momento estar en el PGS es lo mejor para mí. * Lo que estoy haciendo ahora me hace ver el futuro con optimismo y confianza. * A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a seguir y acabar con lo que estoy haciendo ahora. * Estar en el PGS me da seguridad en mí mismo/a. * En este momento me gustaría abandonar lo que estoy haciendo (Inverso). * Creo que lo que estoy haciendo en el PGS me servirá toda la vida. * Estoy satisfecho con lo que estoy haciendo ahora. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cambio mucho de planes respecto al trabajo. * Me pregunto cuál es el trabajo que realmente me interesa. * Creo que he de tomar algunas decisiones importantes sobre mi trabajo futuro. * Suelo comparar lo que hago en el PGS con lo que hacen mis colegas que no están en un PGS. * Creo que necesito informarme más sobre el tema del trabajo. * Me gustaría que otras personas me aconsejaran sobre qué hacer en el futuro.

En la tabla 5.5 se muestran las medias y desviaciones típicas de los participantes en las distintas subescalas de identidad adolescente.

Tabla 5.5. Grado de exploración y compromiso ofrecido por los participantes en las distintas áreas evaluadas

Procesos	Áreas de identidad			
	Relacional	Ocupacional	Ideológica	Familiar
Compromiso: M (DT)	1.90 (0.63)	2.19 (0.62)	1.75 (0.64)	2.09 (0.72)
Exploración: M (DT)	0.84 (0.55)	1.38 (0.64)	1.25 (0.69)	0.98 (0.67)

Con el fin de comprobar si son estadísticamente significativas las diferencias de medias entre los dos procesos de cada dominio o área y entre el mismo tipo de proceso a lo largo de todas las áreas, efectuamos diversos análisis de varianza de

medidas repetidas. De esta manera se pudo verificar que en todas las áreas el grado de compromiso es significativamente más elevado que el de exploración ($p < 0.001$), lo que confirma un mayor grado de adhesión que de cuestionamiento respecto de las amistades, el PGS, la visión general del mundo y la familia.

El ámbito o dominio donde se registra un mayor trabajo de identidad es el referido a la formación que los jóvenes están llevando a cabo en ese momento en el PGS y a su futuro laboral, esto es, al ámbito ocupacional. Este dato habría de entenderse como positivo, dado que la incapacidad de desarrollar una identidad ocupacional se considera a menudo la mayor fuente de trastorno para la gente joven (Erikson, 1971). No obstante, según el análisis de varianza, el compromiso ocupacional se sitúa al mismo nivel de intensidad que el familiar, mientras que en un segundo escalón se situarían el compromiso relacional y el ideológico. Con este orden vemos, que los jóvenes sobre todo se sienten implicados con lo que están haciendo ahora en el PGS y con las relaciones con sus padres, mientras que en su filosofía de vida y en sus relaciones de amistad muestran un compromiso más débil. Así pues, la formación para el trabajo y la familia son las áreas de las que los adolescentes derivan más elementos de seguridad identitaria. En cambio, las relaciones con sus mejores amigos, y sobre todo su visión general de las cosas, parecen puntales menos centrales para su sentimiento de identidad personal.

Por otra parte, la exploración ocupacional tiene para los participantes el mismo peso que la ideológica, pero un peso mayor que la exploración familiar y relacional. De esta manera vemos que los adolescentes tienen menos dudas sobre sus relaciones interpersonales, pero se cuestionan más intensamente sus estudios y su forma de ver la vida. Esta elevada actividad exploratoria en el ámbito ideológico, sumada al bajo compromiso, estaría señalando una mayor indefinición de los jóvenes en cuanto a su filosofía de vida, mientras que el alto grado de exploración ocupacional sería un espejo de la situación de encrucijada de los participantes: están a un paso de trabajar, a un paso de seguir estudiando, o a un paso también de no lograr nada de eso.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que los ofrecidos por adolescentes de Secundaria en un estudio reciente (Ruiz, 2003), si bien los jóvenes de Secundaria puntuaban más alto en todas las variables sobre identidad, especialmente en la exploración ocupacional. Este dato indicaría que los estudiantes tienden a plantearse menos alternativas respecto a su formación actual cuanto más cercanos se encuentran del mundo laboral. Zacarés (1998) también encontró que los adolescentes de PGS exploraban significativamente menos en el ámbito ocupacional que sus compañeros de Secundaria.

Respecto a las *diferencias asociadas al sexo*, las pruebas t de comparación de medias efectuadas, indican que la única variable donde los chicos y las chicas puntúan de manera distinta a nivel estadístico es la exploración ideológica

(1.48>1.11; $p<0.01$). Así pues, replicando los datos de Ruiz (2003), las chicas se cuestionan activamente su visión general del mundo y de las cosas en mayor medida que los chicos.

Los PGS en los que participan los adolescentes están organizados por diferentes tipos de entidades. Optamos aquí por distinguir tres tipos de entidades: institutos de Secundaria –centros educativos tanto públicos como privados–, entidades locales como ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro como asociaciones, organizaciones no gubernamentales, etc. Al analizar los procesos de identidad según el tipo de entidad que gestiona el PGS mediante un análisis de varianza de un factor se obtuvo un dato ciertamente revelador: el compromiso ocupacional varía en función del tipo de entidad. En concreto, los participantes que están haciendo el PGS en entidades sin ánimo de lucro (ESAL) mostraron un mayor compromiso ocupacional que los que están en institutos ($2.47>1.92$; $p<0.01$). Por su parte, los jóvenes que realizan su formación en entidades locales quedaron en una situación intermedia (2.22), no diferenciándose significativamente en esta variable de sus iguales que están en otro tipo de entidades. Por tanto, parece que las características contextuales de las ESAL propician mayor conexión de los alumnos con el contexto del PGS que las de los institutos. Asimismo, cabe señalar que no se detectaron diferencias en la exploración entre las distintas organizaciones en ninguna área.

El desarrollo de la identidad se puede apreciar de forma más global e integrada a través de los *estatus o posiciones de identidad*. Los estatus de identidad han representado en el estudio de la identidad adolescente la tradición de investigación más predominante. Marcia (1966) fue el primer autor que planteó que los jóvenes podían atravesar distintos estados de identidad en su camino hacia el logro de una identidad madura. Los estatus de identidad se construyen combinando simultáneamente los dos procesos de identidad, de tal suerte que podemos delimitar cuatro estatus tomando como punto de corte la media de exploración y compromiso en cada área (Meeus, 1996):

- i) *Compromiso hacia el logro*: alto grado de compromiso y exploración. Éste es el estatus que se considera indicativo de una mayor madurez por parte de los adolescentes, ya que aunque supone asumir firmemente compromisos, se trata de compromisos flexibles que se reevalúan periódicamente, lo cual permite el cambio hacia otros nuevos compromisos.
- ii) *Moratoria*: alto grado de exploración pero bajo de compromiso. La moratoria refleja un estado de mayor cuestionamiento de la identidad en esa área: se replantean las opciones existentes y se realiza una búsqueda activa de alternativas. Este estatus, dentro de la lógica evolutiva del modelo de Marcia, está encaminado a alcanzar posteriormente un estatus de compromiso.

iii) *Compromiso cerrado*: alto grado de compromiso pero bajo de exploración. En este estatus los compromisos establecidos son muy sólidos y no se llegan a cuestionar significativamente, reflejando una adhesión más incondicional en un área concreta de la identidad.

iv) *Difusión*: bajo grado de compromiso y exploración. La difusión es el estatus de identidad teóricamente más inmaduro porque es indicativo de una confusión respecto a lo que uno quiere alcanzar en un área vital dada que deja al individuo estancado en su trabajo de identidad.

En la tabla 5.6 se muestra el reparto de los sujetos de la muestra en los estatus de identidad en cada ámbito identitario.

Al someter los datos de esta tabla a una prueba no paramétrica (Ji-cuadrado), se constató que el único ámbito de la identidad donde la distribución de los estatus es diferente a la esperada es el ocupacional ($\chi^2_{3,97}=10.8$; $p<0.05$). Así pues, es significativo tanto el alto porcentaje de jóvenes situados en compromiso cerrado ocupacional como el bajo porcentaje que está en difusión, lo cual nos informa que los adolescentes se sienten fuertemente implicados con su formación actual en el PGS y no se la están cuestionando activamente.

Tabla 5.6. Distribución de los participantes según los estatus de identidad en las cuatro áreas de la identidad evaluadas

Estatus de identidad	Áreas de identidad (%)			
	Relacional	Ocupacional	Ideológica	Familiar
Compromiso hacia el Logro	24	26	27	19
Moratoria	17	23	19	28
Compromiso Cerrado	27	37	26	35
Difusión	32	14	28	18

Para poder detectar *diferencias entre sexos* en la distribución de los estatus de identidad se construyeron tablas de contingencia. Se observó que las diferencias existentes entre chicos y chicas se daban en tres dominios, el relacional, el ideológico y el familiar y en el mismo estatus, el de moratoria, que es el que simboliza una exploración de elecciones más intensa en un ámbito dado. De esta manera encontramos que es mayor el porcentaje de chicos situados en moratoria relacional (residuo tipificado corregido=1.9; $p<0.05$); en cambio el porcentaje de chicas supera al de chicos en los estatus de moratoria ideológica (residuo tipificado corregido=2.5; $p<0.05$) y moratoria familiar (residuo tipificado corregido=2.1; $p<0.05$). Estos datos muestran que los chicos son más propensos a replantearse sus amistades, mientras que las chicas hacen lo propio con su filosofía de vida y sus rela-

ciones familiares. El hecho de que las chicas se cuestionen más sus valores e ideas puede deberse a la mayor capacidad reflexiva que suelen presentar las chicas a lo largo de la adolescencia. Por su parte, el hecho de que ellas muestren un cuestionamiento mayor de sus relaciones familiares puede estar causado por discrepar más con sus padres que los chicos respecto a cómo son tratadas por ellos y a sus expectativas de rol. Podría ser que fueran tratadas de acuerdo a modelos familiares tradicionales que no se ajustan bien a las actuales expectativas de desarrollo que se configuran en las adolescentes para las que el rol profesional cobra la misma o igual importancia que los roles familiares. De hecho, llama la atención la ausencia de diferencias en el área ocupacional, lo que muestra que algunas de las tradicionales diferencias de género en la formación de identidad han disminuido considerablemente.

Otros datos existentes con una amplia muestra de Secundaria (Ruiz, 2003) arrojan un mayor compromiso cerrado relacional de las chicas frente a los chicos, lo cual complementa nuestros resultados al apuntar que las chicas adolescentes, con independencia del contexto educativo, tienen más claras sus elecciones en las relaciones de amistad y dudan en menor medida de ellas que los chicos. Igualmente se hallaron diferencias asociadas al sexo, en los jóvenes de Secundaria en el estatus de moratoria ocupacional a favor de ellos. Por tanto, mientras que los chicos de Secundaria tienen más preocupaciones sobre su formación educativa que las chicas, sus iguales de PGS no muestran estas diferencias. En definitiva, lo que queda claro es que el estatus de moratoria es el estatus de identidad más sensible a las diferencias entre sexos.

2.2. Procesos de identidad e implicación motivacional en el PGS

Se generó una variable categórica de “Implicación motivacional en el PGS” a partir de las respuestas a dos cuestiones, cada una de las cuales también tiene interés por sí misma. Expondremos por ello sucintamente los resultados que se refieren a ellas. Estas dos cuestiones fueron:

- a) *Interés en el oficio que se está aprendiendo en el PGS*, con una escala de respuesta de 1 (“Nada”) a 4 (“Mucho”). El 53% de la muestra indicó que tenía mucho interés en dicho oficio, el 31% que “Bastante”, el 15% que “Algo” y sólo un sujeto señaló que “Nada”.
- b) *Percepción global de utilidad del PGS*. Se preguntó a los alumnos sobre la utilidad percibida del PGS en el que participaban para diversos aspectos, en una escala que iba de 1 (“Nada”) a 4 (“Mucho”).

Como se puede comprobar en la tabla 5.7, los alumnos de PGS perciben este contexto educativo especialmente útil para el desarrollo profesional en sus va-

rias facetas, para aumentar su competencia social y para la adquisición de conocimientos básicos. La mayor percepción de utilidad se dio en los fines referidos al aprendizaje, tanto de habilidades profesionales, como de hábitos laborales y a la facilitación de un puesto de trabajo. En bastante menor medida estos alumnos conciben el programa como plataforma para una continuación académica o para fines más genéricos o abstractos. Curiosamente el PGS se percibe más útil para la reincorporación al sistema educativo a través de los Ciclos de Formación Profesional que para la preparación de un paso intermedio necesario, como es el de la obtención del graduado escolar.

Tabla 5.7. Utilidad percibida del PGS para distintos fines

¿El PGS en el que estoy me sirve para...?	Media	D.T.
Aprender conocimientos básicos	3.26	0.71
Encontrar un puesto de trabajo	3.36	0.64
Aprender la disciplina y hábitos de trabajo	3.37	0.64
Tener más autonomía personal	3.11	0.70
Relacionarme con otros	3.30	0.76
Concienciarme para cambiar la sociedad	2.59	0.89
Madurar como persona	3.02	0.91
Aprender habilidades profesionales	3.48	0.61
Obtener el graduado escolar	2.48	1.13
Aprender la “cultura del trabajo”	3.26	0.69
Pasar a los Ciclos Formativos de Grado Medio	3.04	0.92
Tener una cultura general	2.89	0.69

De manera llamativa los análisis de varianza de un factor mostraron que existían claras *diferencias en la percepción de utilidad según el tipo de entidad* en el que se participase en tres fines: el “encontrar un puesto de trabajo” se destacó significativamente entre los alumnos que participaban en un PGS gestionado por una ESAL frente a los que lo hacían en uno gestionado por un ayuntamiento ($3.58 > 3.18$; $p < 0.05$); el objetivo de “concienciarme para cambiar la sociedad” se resaltó en mayor medida por los que participaban en un programa de ESAL en comparación con los alumnos de programas de institutos ($3 > 2.45$; $p < 0.05$) y de ayuntamientos ($3 > 2.43$; $p < 0.05$); por último, la finalidad de “pasar a los ciclos formativos de Grado Medio” se destacaba mucho más entre los alumnos que acudían a un PGS de instituto que entre los asistentes a programas municipales

(3.38>2.70; $p<0.01$). Es esperable que esta diferencial percepción de cada uno de los tres tipos de contextos acabe repercutiendo en los alumnos al final de su participación en el programa en proyectos vitales diferenciados y en una diferente priorización de alternativas de identidad, sobre todo en el ámbito ocupacional e ideológico.

A partir de estas dos variables se configuraron tres grupos de alumnos en función del grado de implicación motivacional en el PGS:

- i) *Alta implicación*: los sujetos aquí clasificados mostraron una puntuación de utilidad global percibida por encima de la media, unida a un alto interés por el oficio del PGS, donde señalaron la categoría de “Mucho”.
- ii) *Implicación media*: se incluyeron aquí sujetos que puntuaban sólo en una de las dos variables en su nivel más elevado.
- iii) *Baja implicación*: se recogieron aquí los sujetos con una puntuación de utilidad global percibida por debajo de la media y que indicaron que el oficio les interesaba “Bastante”, “Algo” o “Nada”.

Tras examinar los procesos de identidad *en función del grado de implicación motivacional en el PGS* mediante análisis de varianza de un factor, se encontraron diferencias, tanto en el proceso de compromiso, como en el de exploración, tal y como se puede apreciar en las siguientes tablas.

Tabla 5.8. Puntuaciones medias en las cuatro áreas de compromiso evaluadas según el grado de implicación motivacional en el PGS

Áreas de Compromiso	Alta implicación (A)	Media implicación (M)	Baja implicación (B)	F	p	Comparaciones a posteriori
Relacional	1.98	1.91	1.82	0.67	.514	
Ocupacional	2.53	2.12	1.69	12.15	<.001	A>M, B
Ideológica	1.85	1.80	1.54	1.92	.152	
Familiar	2.25	2.15	1.79	3.22	<.05	A>B

En la tabla 5.8 se observa que el compromiso ocupacional es más elevado en los jóvenes más implicados que en los que muestran una implicación media o baja. También se puede ver un mayor compromiso familiar en los adolescentes con alta implicación motivacional respecto de los de baja implicación. Estos datos sugieren que el compromiso en un área favorece indirectamente el compromiso en otra área distinta para los participantes que están más implicados

Tabla 5.9. Puntuaciones medias en las cuatro áreas de exploración evaluadas según el grado de implicación motivacional en el PGS

Áreas de Compromiso	Alta implicación (A)	Media implicación (M)	Baja implicación (B)	F	p	Comparaciones a posteriori
Relacional	1.05	0.77	0.68	4.11	<.05	A>B
Ocupacional	1.40	1.41	1.32	0.14	.871	
Ideológica	1.28	1.32	1.09	0.75	.476	
Familiar	0.91	0.98	1.07	0.42	.657	

motivacionalmente. Por su parte, según la tabla 5.9, los jóvenes muy implicados informan de más exploración en el ámbito de las amistades que los que están poco implicados.

En consecuencia, el hecho de presentar un alto grado de implicación motivacional con el PGS, es decir, mostrar gran interés por el oficio que se aprende y percibir de mucha utilidad el programa, produce dos efectos destacados: por un lado, genera una confianza y una satisfacción más fuertes con la actividad ocupacional que se realiza y, por otro, favorece la búsqueda activa de alternativas en las relaciones con los amigos. Así pues, es posible que los participantes que están más implicados motivacionalmente y se sienten más comprometidos con el PGS también estén más motivados a cambiar sus amistades en el contexto del PGS: los compañeros del PGS, quizás tienen más cosas que ofrecerles –como objetivos comunes, apoyo o complicidad– que los antiguos amigos, y eso puede estar contribuyendo a que se cuestionen sus actuales amistades.

2.3. Percepción de apoyo social en los alumnos en PGS

El apoyo social no ha sido tan estudiado en la adolescencia como en otras etapas del ciclo vital, como la infancia o la tercera edad (Van der Ploeg, 1993). Sin embargo, es evidente la importancia que tienen las figuras de apoyo en la adolescencia, especialmente los amigos. De hecho, durante este periodo se va transformando el peso que representa cada figura de apoyo, perdiendo la hegemonía los padres a favor del grupo de iguales (Fernández del Valle y Bravo, 2000), que adquiere una relevancia decisiva durante la adolescencia.

El apoyo social percibido por los participantes se evaluó mediante tres cuestionarios de Fernández del Valle y Bravo (2000), con el fin de medir el *grado de confianza, ayuda y afecto percibidos* de los jóvenes respecto de sus figuras de apoyo

más importantes: padre, madre, hermano o hermana, mejor amigo o amiga, novio o novia y otros. Por un lado se registró la calidad del apoyo percibido y por otro la cantidad. La calidad del apoyo se obtiene mediante el grado de importancia que otorgan los participantes a cada figura de apoyo, mientras que la cantidad se refiere al número de figuras de apoyo que son consideradas. El cuestionario referido a la confianza pregunta acerca de “*A quién le cuentas tus problemas*”, mientras que el de ayuda lo hace mediante la interrogante de “*Quién te ayuda cuando sabe que tienes un problema*”. Ambos cuestionarios presentan tres opciones de respuesta asociadas a cada figura de apoyo: “*Nunca*” (puntuado con 0), “*A veces*” (1) y “*Siempre*” (2). De esta manera, el rango de puntuaciones en estos instrumentos va de 0 a 2. Respecto al cuestionario para valorar el afecto, responde a la pregunta de “*Quién lamentarías mucho que se fuera a un lugar lejano y os dejarais de ver*”, a lo cual se puede contestar en cada figura de apoyo mediante cinco anclajes de respuesta: “*Sí, mucho*” (se puntúa con 2), “*Sí, bastante*” (1), “*Me daría igual*” (0), “*Me alegraría*” (-1), “*Me alegraría mucho*” (-2). Las puntuaciones oscilarían entre -2 y 2, pero las hemos transformado en un rango de 0 a 2 para hacerlas equivalentes con las otras dos dimensiones.

Tras realizar un análisis de correlación, se ha comprobado que la calidad y la cantidad del apoyo están relacionadas positivamente, o lo que es lo mismo, que cuantas más figuras de apoyo presenta una persona, la calidad del apoyo percibido es mayor –y viceversa– en las tres dimensiones de apoyo social evaluadas: confianza ($r=0.48$; $p<0.001$), ayuda ($r=0.23$; $p<0.05$) y afecto ($r=0.29$; $p<0.01$) percibidos.

Como se observa en la tabla 5.10, el grado de apoyo percibido es aceptable en las tres variables medidas, si bien un análisis de varianza de medidas repetidas revela que hay diferencias estadísticamente significativas entre las tres variables: la ayuda y el afecto percibidos son significativamente más altos que la confianza percibida, pero además, el afecto es superior a la ayuda percibida ($1.65>1.36>1.02$; $p<0.001$).

Tabla 5.10. Grado y número de figuras de apoyo percibido en las variables de confianza, ayuda y afecto

	Calidad del apoyo		Nº de figuras de apoyo	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica
Confianza	1.02	0.41	4.75	2.27
Ayuda	1.36	0.47	5.29	2.23
Afecto	1.65	0.35	5.61	2.15

Efectivamente, los participantes tienen en el afecto la principal fuente de apoyo social, tanto por la cantidad de afecto percibido, como por el número de figuras de apoyo referidas. En cambio, estos adolescentes disponen de menos personas a las que confiar las verdaderas preocupaciones y de un menor grado de confianza en ellas. Este menor grado de confianza respecto a la ayuda y el afecto se ha encontrado igualmente en un estudio español con adolescentes de ESO y Bachillerato (Fernández del Valle y Bravo, 2000). Asimismo hemos analizado el peso específico que tienen los principales miembros de la red social en la percepción de apoyo de los participantes, lo que se expone en la siguiente tabla.

Tabla 5.11. Confianza, ayuda, afecto y apoyo total ofrecido por los principales miembros de la red de apoyo

Figuras de apoyo	Confianza	Ayuda	Afecto	Apoyo total
	Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Mi padre	0.66 (0.64)	1.35 (0.72)	1.66 (0.53)	1.21 (0.51)
Mi madre	1.16 (0.64)	1.66 (0.54)	1.77 (0.46)	1.51 (0.42)
Mi hermano(a)	0.89 (0.77)	1.31 (0.76)	1.78 (0.41)	1.28 (0.62)
Mi mejor amigo(a)	1.38 (0.74)	1.54 (0.64)	1.68 (0.43)	1.52 (0.55)
Mi novio(a)	1.10 (0.77)	1.39 (0.80)	1.67 (0.57)	1.38 (0.61)

En los datos de la tabla 5.11 destaca la importancia que tiene la madre en las tres áreas consideradas: confianza, ayuda y afecto. Los amigos también tienen un peso notable en la red de apoyo social de los adolescentes, sobre todo en cuanto a confianza y ayuda. Por su parte, los hermanos se revelan como grandes figuras de afecto, por encima del mejor amigo(a), del novio(a) y del padre, que es la figura que se muestra más débil en el conjunto del apoyo percibido por los jóvenes.

Si comparamos nuestros datos con otros recientes que contienen una amplia muestra de adolescentes en Secundaria (Fernández del Valle y Bravo, 2000), constatamos que para los jóvenes de PGS, el padre tiene menos peso como figura de confianza, ayuda y afecto que para los de Secundaria; de la misma forma que la madre y el mejor amigo(a) aparecen como figuras menos afectivas para los adolescentes de PGS en comparación con los de Secundaria.

Respecto al análisis del apoyo percibido *asociado al sexo de los adolescentes*, no se han apreciado diferencias por género en las tres dimensiones de apoyo social evaluadas. No obstante, sí hay diferencias en el grado de apoyo de los miembros de la red social *en función del nivel de implicación en el PGS*. En concreto, los jóvenes

que presentan una alta implicación motivacional en el PGS perciben significativamente más apoyo global por parte de su hermano(a) que los que muestran un nivel de implicación medio o bajo ($F_{2,91}=5.61$; $p<0.01$). Estos resultados son coherentes con el mayor compromiso familiar que hemos encontrado entre los adolescentes más implicados motivacionalmente.

2.4. Bienestar psicológico general, apoyo social y procesos de identidad

Como indicador del bienestar psicológico se evaluó la autoestima global mediante la *Escala de Rosenberg* (1973), una de las más utilizadas y consolidadas en el campo de la psicología. En este instrumento se concibe la autoestima del individuo como una actitud positiva o negativa hacia el yo como totalidad (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). La prueba presenta 10 ítems con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert que van desde “Nada de acuerdo” (se puntúa con 1) hasta “Muy de acuerdo” (4). Un enunciado de esta escala es por ejemplo: “Siento que valgo tanto como cualquier otra persona”. La media de los sujetos en este instrumento ha sido de 3.09, con una desviación típica de 0.51, lo cual indica que los participantes tienen un nivel de autoestima global dentro de los niveles considerados normales. Además estos datos coinciden con los encontrados en otra investigación con una muestra de estudiantes de la Comunidad Valenciana donde los adolescentes de Secundaria y Bachillerato presentaron una media de 3.11 con una desviación típica de 0.50 (Ruiz, 2003).

Sin embargo, se han verificado, mediante una prueba t, diferencias significativas en la autoestima global *en función del sexo*: los chicos manifiestan mayor bienestar psicológico que las chicas ($3.22<2.87$; $p<0.01$). Este resultado también se observó en nuestro contexto en los estudios de Ruiz (2003) y Zacarés (1998), lo que vendría a confirmar estas diferencias en autoestima como un claro efecto asociado a la diferencial socialización de género que provoca una disminución general en la autoestima de las chicas con la entrada en la adolescencia. La explicación habitual atribuye esta autoestima más baja a la mayor importancia de la apariencia física para la autoestima de las chicas, apariencia física que se suele evaluar más negativamente por parte de ellas (Harter, 1999). No obstante, se necesitaría disponer de datos adicionales antes de excluir otras posibles explicaciones.

En la tabla 5.12 se puede ver cómo en algunos ámbitos de la identidad, el proceso de compromiso se relaciona positivamente con el bienestar psicológico medido en forma de autoestima global, mientras que la exploración se asocia negativamente al bienestar psicológico general. El doble binomio compromiso/bienestar psicológico y exploración/malestar psicológico se ha encontrado en trabajos anteriores (Galli, 1997; Ruiz, 2003; Zacarés, 1998).

Tabla 5.12. Correlaciones entre los procesos de identidad y la autoestima global

	Compromiso				Exploración			
	Relac.	Ocup.	Ideol.	Famil.	Relac.	Ocup.	Ideol.	Famil.
Autoestima global		+		+		-	-	-

Nota: + = Correlación positiva con $p < 0.05$; + + = Correlación positiva con $p < 0.01$;
- = Correlación negativa con $p < 0.05$; - - = Correlación negativa con $p < 0.01$.

El dominio que correlaciona con más fuerza con la autoestima es el referido a la filosofía de vida: los participantes que están firmemente implicados con su manera de ver la vida muestran una elevada autoestima; en cambio los que sostienen dudas sobre su visión general del mundo y de las cosas y se plantean alternativas al respecto, informan de un cierto malestar psicológico. También el hecho de cuestionarse activamente las relaciones familiares se asocia con una baja autoestima, mientras que el estar satisfecho con la formación actual y confiar en el futuro profesional se relaciona positivamente con la autoestima general.

Si analizamos *el bienestar psicológico en función de los estatus de identidad* en cada área, se constata que sólo hay diferencias estadísticamente significativas en el área ideológica, donde los jóvenes situados en compromiso cerrado y en compromiso hacia el logro presentan mayor autoestima que los que están en moratoria ($F_{3,96} = 5.47$; $p < 0.001$). Por tanto, parece que presentar altos índices de compromiso en la propia manera de ver la vida puede favorecer el bienestar psicológico, con independencia de que ocurra simultáneamente una actividad exploratoria. También se puede contemplar una lectura inversa: que un elevado grado de autoestima contribuye positivamente al establecimiento de compromisos en el ámbito de la filosofía de vida. Zacarés (1998) observó en su investigación estas mismas diferencias de autoestima entre los estatus de identidad pero utilizando los estatus de identidad globales; es decir, los estatus que reflejaban el grado de exploración y compromiso en todas las áreas evaluadas –relacional y ocupacional en este caso– en lugar de distinguir cada área en particular.

Los datos referidos a *la relación entre el apoyo percibido y los procesos de identidad* se muestran en la tabla 5.13. Estos resultados apuntan a que el grado de confianza se asocia al compromiso relacional, mientras que el grado de ayuda se asocia al compromiso familiar. Así pues, cuando los adolescentes confían mucho en su red social están más conectados con sus amistades, mientras que cuando perciben mucha ayuda de su red de apoyo se muestran más seguros y comprometidos con las relaciones que tienen con sus padres.

También se observaron relaciones positivas entre algunas figuras de apoyo concretas y los procesos de exploración y compromiso. Por un lado, el grado de apoyo global del padre y del hermano(a) se asocia con el compromiso familiar, y, por otro lado, el apoyo global del mejor amigo(a) se relaciona con el compromiso relacional y con la exploración ocupacional. Estos datos sugieren que, a pesar de que el padre es la figura que ofrece un menor grado de apoyo percibido, el apoyo social general del padre tiene más peso a la hora de que los adolescentes adquieran compromisos sólidos en el ámbito familiar que incluso el apoyo de la madre. Es decir, los participantes perciben más apoyo social por parte de la madre, pero es el apoyo del padre el que les permite estar satisfechos e implicados con sus relaciones familiares. Asimismo, un grado de apoyo global elevado proveniente del mejor amigo(a) parece que, además de asociarse con un firme compromiso en las relaciones de amistad, es importante de cara a que los jóvenes se preocupen activamente por su futuro laboral.

Tabla 5.13. Correlaciones entre los procesos de identidad en cada área y variables de apoyo social percibido

	Compr. Relac.	Explor. Relac.	Compr. Ocup.	Explor. Ocup.	Compr. Ideol.	Explor. Ideol.	Compr. Famil.	Explor. Famil.
Confianza	+							
Ayuda							+	+
Afecto								
Padre							+	+
Madre								
Hermano(a)							+	
Mejor amigo(a)	+	+		+	+			
Novio(a)								

Nota: + = Correlación positiva con $p < 0.05$; ++ = Correlación positiva con $p < 0.01$

Estos datos no permiten confirmar la que denominábamos “hipótesis situacional” respecto a la relación entre apoyo social e identidad (Meeus *et al.*, 2002). Aunque el apoyo de los amigos incide en el compromiso identitario derivado de las relaciones con los iguales tal y como se planteaba la hipótesis, no se ha encontrado que de modo paralelo el apoyo de los padres incida en las áreas ocupacional o ideológica. Más aún, el apoyo de los amigos parece influir también en la intensidad de la exploración ocupacional, lo que sería más coherente con hipótesis alternativas que conceden más importancia directa a los iguales que a los padres en la formación de identidad durante la adolescencia.

Finalmente, la autoestima general sólo correlaciona positivamente con una variable de apoyo social, el afecto ($r=0.20$; $p<0.05$). Esto significa que un grado de afecto elevado hacia las figuras de apoyo se relaciona positivamente con el bienestar psicológico. En consecuencia, la calidad de la vinculación afectiva parece más crítica para un buen ajuste psicológico que la disponibilidad de confianza y ayuda por parte de los miembros de la red social entre los alumnos de PGS.

3. La definición y el significado del trabajo en los adolescentes en PGS

El trabajo es, actualmente, un aspecto básico y central en la vida de las personas que estructura y determina las experiencias vitales más esenciales (por ejemplo, MOW, 1987; Sanchis, 1991). Tal y como señala Agulló (1998) la esfera del trabajo juega un papel decisivo para la conformación del devenir de las personas y de sus sociedades. El trabajo supone en las sociedades contemporáneas, entre otras cosas, un medio de obtención de bienestar material, una fuente de estructuración del ciclo vital de las personas, una fuente de oportunidades para la interacción y contactos sociales, proporciona oportunidades para el desarrollo de habilidades y destrezas al igual que poder y control y estatus y prestigio social. Junto a ello, el trabajo también tiene la función de organizar la identidad psicosocial. La identidad resulta en gran medida influida, determinada y constituida merced a su articulación con el mundo del trabajo (Agulló, 1998; Álvaro, 1992; Blanch, 1990; Salanova, Gracia, Rodríguez, Gastaldi, y Ramos, 1993).

Sin embargo, asistimos en la actualidad a cambios sociales importantes que afectan decisivamente a la representación compartida del trabajo y a la articulación del mismo con la vida de los individuos (Agulló, 1998; Blanch, 1990).

En este marco nos pareció relevante el análisis de la definición y el significado del trabajo de los alumnos de PGS. Además, es durante la infancia y la adolescencia cuando se adquiere una serie de valores y cogniciones acerca del trabajo que generarán, en un futuro, conceptos y significados del trabajo más o menos estables que propiciarán una mayor o menor adaptación al mundo laboral (Salanova, 1991). Consideramos aquí que la socialización para el trabajo es un proceso dinámico en el que los jóvenes son agentes activos. Este complejo proceso requiere tener en cuenta diversos aspectos de entre los que cabe destacar los siguientes: a) la situación familiar: ocupación de los padres, sus ingresos, su educación, etc.; b) las actividades relacionadas con el trabajo como la experiencia laboral previa; c) la conducta educativa, formación y logro; y d) las características demográficas generales como el sexo.

El *significado del trabajo* es el conjunto de creencias, actitudes y valores de la persona respecto al trabajo (Whitely, Peiró y Sarchielli, 1992). Es un *constructo*

multidimensional que incluye, entre otras cosas, las características deseables del trabajo (Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001). Aunque se ha distinguido la definición de trabajo del significado del trabajo, son dos aspectos de la esfera de actitudes laborales que están íntima y estrechamente relacionados (MOW, 1987). A continuación pasamos a describir ambos *constructos* en alumnos de PGS.

3.1. Definición del trabajo

No es una cuestión sencilla definir el trabajo, y menos en un contexto de crisis como el actual. En un intento de clasificar el conjunto de definiciones del trabajo existentes, England y Harpaz (1990) distinguieron tres categorías: las razones para trabajar, los estados o consecuencias personales que resultan de la implicación en el trabajo y las coacciones o controles a los que se somete al individuo en el mundo laboral. La primera categoría, *las razones para trabajar*, engloba todas aquellas definiciones que conceptualizan el trabajo como actividad que se lleva a cabo para sobrevivir o que produce algún valor para otras personas. La segunda categoría, *las consecuencias personales* que resultan de realizar el trabajo, engloba todas aquellas definiciones que conceptualizan el trabajo como actividad que requiere esfuerzo mental o físico, el sentido de pertenecer a un grupo y que no es agradable. La tercera categoría, los *controles* a los que se somete al individuo en la ejecución de actividades laborales, engloba todas aquellas definiciones que destacan el lugar y el tiempo en que se lleva a cabo la actividad laboral y aquellas que destacan la existencia de controles externos (Gracia, 1992).

Este conjunto de acepciones resalta aspectos concretos del trabajo desde una óptica unidimensional. Frente a este tipo de definiciones, otros estudios más recientes han postulado un acercamiento multidimensional. El grupo MOW International Research Team (1987), en un proyecto denominado Definitions of Work, analizó las diferentes definiciones que la gente atribuye al trabajo. Para ello, identificaron en la literatura catorce conceptos de trabajo que hacían referencia a los siguientes aspectos: si se hace en un lugar de trabajo, si alguien te dice lo que debes hacer, si es cansado físicamente, si forma parte de tus tareas diarias, si sirve a la sociedad, si te sientes miembro de un grupo o colectivo, si es cansado mentalmente, si tienes un horario determinado, si añade valor a algo, si no es agradable, si te pagan por hacerlo, si tienes que dar cuenta a alguien de ello, si tienes que hacerlo por obligación y si otros sacan provecho. Posteriormente los clasificaron en cuatro categorías de definiciones del trabajo a las que denominaron del siguiente modo (Gracia, 1992): definición concreta de trabajo, definición social, definición de trabajo como carga y definición del trabajo como deber. La *definición concreta* del trabajo contiene los aspectos de remuneración económica, la obligatoriedad de la actividad, el lugar físico en donde se lleva a cabo, el hora-

rio y el considerarla una actividad desagradable. La *definición social* del trabajo contiene los aspectos de contribución a la sociedad, el sentirse miembro de un grupo y el que otros saquen provecho. La *definición del trabajo como deber* contiene los controles externos y la consideración de que forma parte de tus tareas. Por último, la *definición del trabajo como carga* contiene los aspectos relativos a la fatiga mental y física que conlleva dicha actividad.

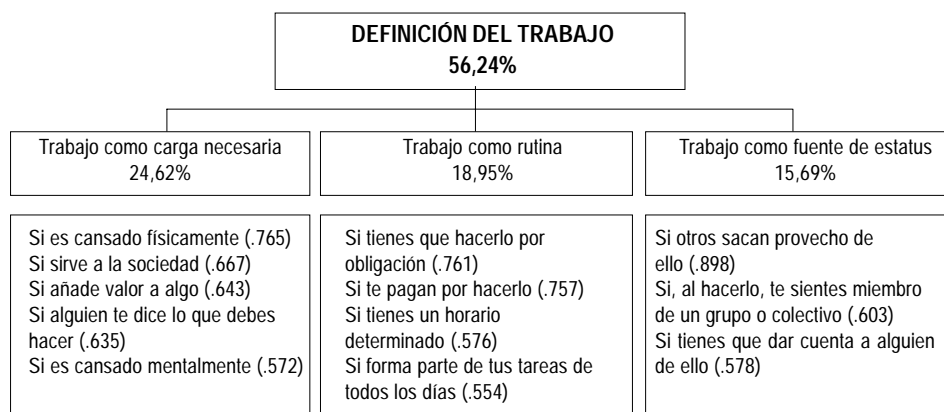
El cuestionario que utilizó el grupo MOW en su investigación fue adaptado por Gracia (1992) y Gracia, Salanova, Rodríguez, Ripoll, Palací y Prieto (1995) a una muestra de jóvenes españoles que se habían incorporado recientemente al trabajo. Los autores parten de la idea de que el significado del trabajo viene determinado tanto por las elecciones y experiencias del individuo como por los contextos organizacionales y ambientales en los que vive y trabaja la persona. En el cuestionario se consideran los principales aspectos encontrados en estudios previos: aspectos económicos (MOW, 1987); aspectos sociales (Friedman y Havighurst, 1959; MOW, 1987); y deber u obligación (Shimmin, 1966), entre otros.

En nuestro estudio utilizamos la escala del grupo MOW adaptada por Gracia (1992), que consta de doce afirmaciones que representan las posibles formas de considerar una actividad como trabajo. A cada sujeto se le pidió que estimara, en una escala de diez puntos que abarcaba desde “*Nada importante para definir algo como trabajo*” (puntuación=0), hasta “*Muy importante para definir algo como trabajo*” (puntuación=10), hasta qué punto estaba de acuerdo con cada una de las doce afirmaciones.

De acuerdo con los resultados obtenidos por el grupo MOW (1987) y por la adaptación del cuestionario de Gracia (1992) esperábamos haber obtenido cuatro perfiles referidos a lo que los adolescentes entienden por trabajo. Sin embargo, al realizar el Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax, hemos obtenido tres factores que explican conjuntamente el 56.24% de la varianza. En la figura 5.5 se presentan los factores, los ítems que se integran en ellos y las saturaciones de cada ítem en el factor.

El primer factor, que explica el 24.62% de la varianza, define el trabajo como el esfuerzo (carga) de un individuo que bajo las órdenes de alguien realiza una actividad con el propósito de proveer de bienes y/o servicios de valor a la sociedad. Se centra, pues, en los estados o consecuencias personales que resultan de realizar dicha actividad. Es por ello que lo hemos denominado *el trabajo como carga necesaria*. Para determinar la consistencia interna de este factor se calculó el Alpha de Cronbach, cuyo valor es de 0.77. Dado que el factor sólo consta de cinco ítems, la magnitud de este coeficiente indica que hay una alta fiabilidad y consistencia interna.

Figura 5.5. Factores identificados en el cuestionario de definición del trabajo

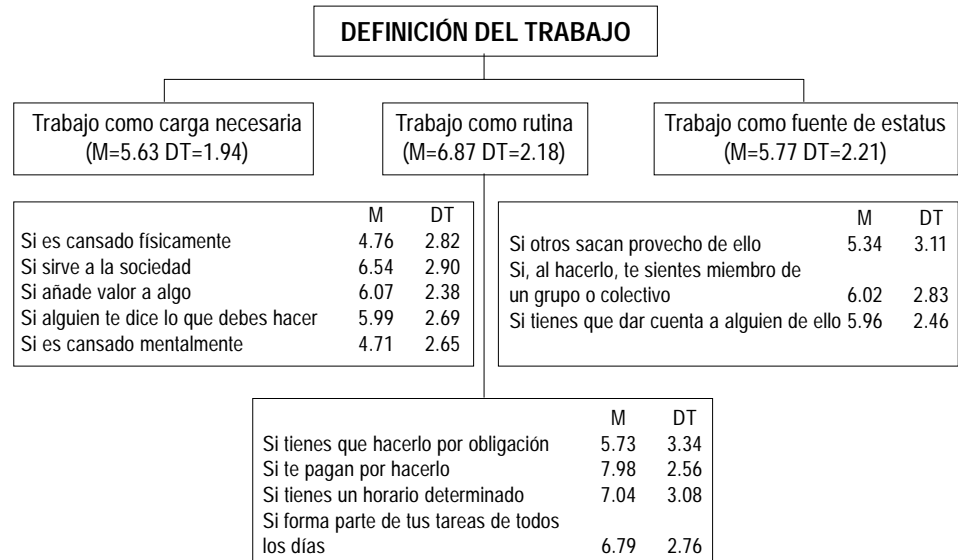


El segundo factor, que explica el 18.95% de la varianza, caracteriza el trabajo como una actividad obligatoria, continua y estructurada que se realiza a cambio de remuneración. Es por ello que le hemos denominado *el trabajo como rutina*. El coeficiente Alpha de este factor alcanzó un valor de 0.69. Si tenemos en cuenta que este factor se compone de cuatro ítems, puede concluirse que posee una fiabilidad y consistencia interna bastante alta.

El tercer factor, que explica el 15.69% de la varianza, destaca el carácter marcadamente social del trabajo –en cuanto a que establece categorías y subdivisiones en el rango social que ocupa una persona en la sociedad– y la alienación que conlleva –en cuanto a que el sujeto no se beneficia de su producto porque dicho resultado no le pertenece–. Por ello le hemos denominado *el trabajo como fuente de estatus*. El coeficiente Alpha de este tercer factor, que consta de tres ítems, alcanzó un valor de 0.69 por lo que puede concluirse que el grado de consistencia interna es elevado.

Con el fin de caracterizar la muestra en función de los tipos de definiciones del trabajo se han realizado estadísticos descriptivos. En la figura 5.6 se presentan la media y la desviación típica de las puntuaciones en cada uno de los índices de cada factor de la definición del trabajo y de los ítems que los componen. En función de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los índices parece que estos adolescentes consideran los tres factores como importantes en la definición global del trabajo ya que las medias están cercanas al punto 6-7 de la escala. Ahora bien, la desviación típica nos indica que la muestra se distribuye a lo largo del continuo de puntuaciones; o lo que es lo mismo, que no hay un alto grado de consenso entre nuestros adolescentes en la importancia otorgada a cada factor. Así pues, los aspectos que contribuyen a la definición del trabajo tienen desigual importancia para los sujetos que componen la muestra.

Figura 5.6. Puntuaciones promedio y desviaciones típicas en cada uno de los factores e indicadores de definición de trabajo



Si atendemos a los ítems que componen cada factor, los aspectos que reciben una puntuación media más elevada son los relativos la consideración del trabajo como rutina, y dentro del mismo, los que hacen referencia a la remuneración económica y al horario. Hasta el momento, los adolescentes de nuestra muestra parecen destacar, más o menos, los mismos aspectos en la definición del trabajo que el resto de jóvenes que acceden por primera vez a su primer empleo (Gracia, 1992; MOW, 1987).

También resulta llamativo que, en nuestra muestra, son el cansancio físico y mental que produce la actividad laboral los aspectos menos relevantes para el concepto de trabajo. Este resultado es similar a los obtenidos con muestras que representan un rango de edad más amplio; por ejemplo, en la investigación de Gracia (1992) se observó que son pocos los jóvenes que consideran relevante la fatiga mental y física. El autor señala que la ausencia del sentimiento de fatiga asociado al trabajo puede deberse a que, aunque parte de su muestra –al igual que la nuestra– ha tenido empleos esporádicos, un elevado porcentaje de la misma no ha tenido dicha experiencia.

Posteriormente y para comprobar si existían diferencias en el significado del trabajo en función del sexo, nivel socioeconómico y experiencia laboral, se lleva-

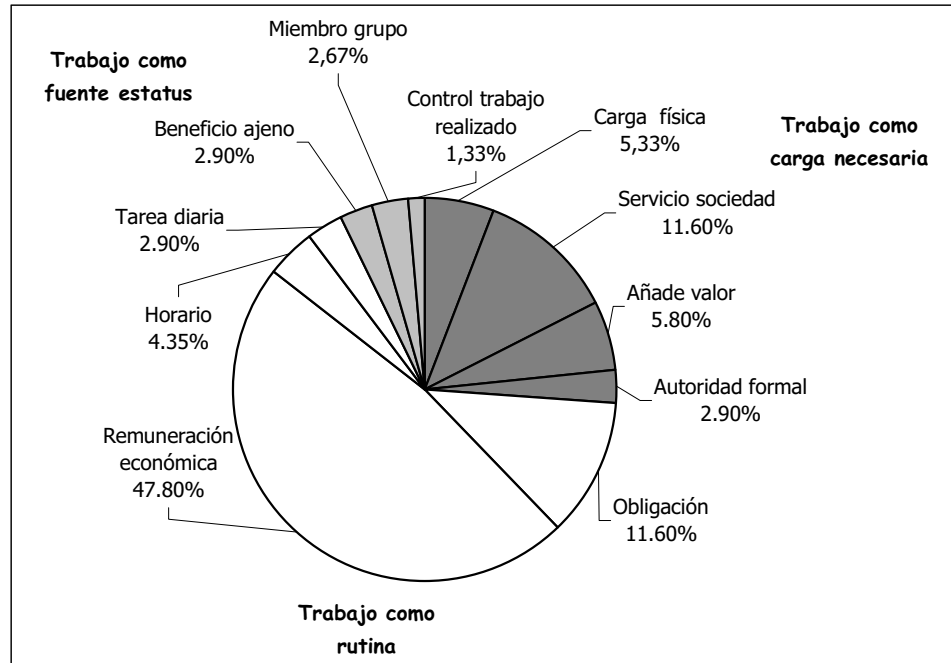
ron a cabo diversos Análisis de Varianza. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en función de estas variables. Así pues, parece que la conceptualización subjetiva del trabajo no está afectada ni por cuestiones de género ni por haber tenido contacto con el mercado laboral, ni por la pertenencia a un nivel socioeconómico determinado.

De este resultado nos ha llamado la atención especialmente que en nuestros jóvenes la experiencia laboral previa no parece afectar a la definición del trabajo. En el estudio que comentábamos de Gracia (1992) sí que se obtuvieron dichas diferencias. En concreto, el autor encontró que aquellos jóvenes que habían tenido alguna experiencia laboral previa a la incorporación de su primer trabajo destacaban aspectos relativos a la remuneración económica, el horario y el llevarlo a cabo en un lugar de trabajo determinado. Sin embargo, los adolescentes sin experiencia laboral previa otorgaban más importancia a los aspectos sociales del mismo. Habría, pues, que tener en cuenta la menor edad de nuestros adolescentes – el 79% de la muestra tiene entre 16 y 17 años– con respecto a la edad de los jóvenes de la muestra del estudio de Gracia (1992), donde el 39.81% tenía entre 17 y 21 años, el 35.65% entre 22 y 24 años y el 23.54% entre 25 y 37 años, con lo que ello conlleva en la intensidad y continuidad de dicha experiencia laboral.

Por último, pedimos a los sujetos que seleccionasen jerárquicamente –de mayor a menor importancia– cuatro definiciones de entre las doce. Con respecto a la primera condición de trabajo que a los alumnos de PGS les parece más importante, cabe señalar que en su mayor parte han destacado aspectos relativos al trabajo como rutina (69%). No les parecen tan relevantes aspectos del trabajo ni como carga necesaria (19%) ni como fuente de estatus (12%). En la figura 5.7 podemos observar la relativa homogeneidad de las condiciones de trabajo más destacadas –porque las escogen en primera instancia– para estos adolescentes. Decimos relativa homogeneidad porque el 48% de la muestra considera que la remuneración económica es la condición más importante del trabajo. También parecen cruciales para un sector de estos jóvenes la obligatoriedad del trabajo y el que sea un servicio a la sociedad –alrededor del 12% en ambos casos–. Estos tres motivos conjuntamente agrupan las respuestas de más de un 70% de los jóvenes encuestados respecto a cuál es la condición fundamental para definir una actividad como trabajo.

Si, en lugar de considerar solamente la condición fundamental elegida para definir el trabajo, atendemos también a las seleccionadas en segundo, tercer y cuarto lugar, la remuneración económica sigue siendo la característica más destacada. El 19.8% de los participantes la señala en segunda posición, el 7% en tercera y el 6.5% en cuarta, lo que supone que más de un 80% de los jóvenes en PGS entiende que la retribución es una característica muy importante para definir una actividad como “trabajo”.

Figura 5.7. Distribución de porcentajes de la primera condición de trabajo que lo define en mayor medida



Algo parecido sucede con la obligatoriedad de la tarea, aunque en menor medida. Además de que es elegida por un 11.6% de la muestra como condición primordial para definir el trabajo, el porcentaje de jóvenes que la seleccionan entre las cuatro primeras asciende a un 49.3%. Por su parte, la sujeción a un horario, aun cuando sólo en el 4.4% de los casos es designada como condición fundamental, se encuentra entre una de las cuatro características más esenciales del trabajo para un 50.1% de la muestra. En suma, podemos concluir que los elementos que hemos denominado de “trabajo como rutina” predominan claramente sobre otro tipo de consideraciones al caracterizar una actividad como trabajo por parte de esta muestra de jóvenes en PGS.

En cambio, se revelan mucho más secundarios elementos del “trabajo como carga” o el “trabajo como fuente de estatus”, tales como el sentimiento de pertenencia a un grupo –sólo un 2.7% de los sujetos lo elige en primer lugar y un 15.7% entre los cuatro primeros–, el sometimiento a una autoridad –el 2.9% lo elige en primer lugar y el 15.7% entre los cuatro primeros– o la carga psicológica –nadie lo designa como primordial, aunque un 17.6% lo selecciona en segundo, tercer o cuarto lugar–.

Hay, finalmente, otras dos características del trabajo sobre cuyos patrones de elección conviene llamar la atención. “*Si otros sacan provecho de ello*” es un rasgo elegido en primer lugar para definir el trabajo por menos de un 3% de los sujetos, pero el porcentaje de la muestra que lo ubica entre los cuatro primeros asciende a un 41.2%. Diríamos, pues, que se trata de una condición bastante consensual en la caracterización del trabajo, si bien la mayoría de los sujetos están de acuerdo en que es una condición secundaria del mismo. El patrón opuesto muestra el ítem “*Si sirve a la sociedad*”: aunque un 11.6% de los participantes lo elige en primer lugar –se trata del segundo ítem más elegido en esta posición, tras la remuneración económica– y un 10.5% en segundo lugar, no llegan al 30% el total de los jóvenes que lo seleccionan entre las cuatro características posibles. Así pues, podríamos decir que el componente de servicio a la sociedad es un rasgo polémico o poco consensual en la representación del trabajo: muy importante –incluso crucial– para algunos, en cambio tiene muy poca importancia para otros a la hora de definir una actividad como trabajo.

3.2. Las características deseables del trabajo

La segunda dimensión relevante del significado del trabajo son las *características que las personas prefieren que tenga su trabajo*. Para Wilpert y Ruiz Quintanilla (1988) la importancia de determinados aspectos laborales es un componente motivacional que refleja las expectativas específicas del individuo con respecto a las características más deseables del trabajo.

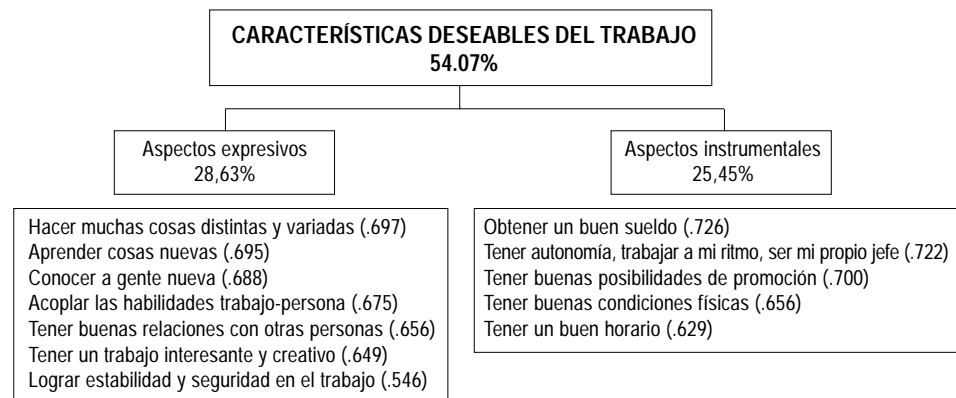
Tradicionalmente la literatura sobre el tema ha distinguido entre *motivos extrínsecos o instrumentales* para trabajar y *motivos intrínsecos o expresivos* (Ruiz Quintanilla y Wilpert, 1991; Salanova, Moyano, Calvo, Prieto y Peiró, 1991), también llamados *motivadores del entorno laboral* y *motivadores del contenido del trabajo* (Salanova, Hontangas y Peiró, 1996). Los primeros hacen referencia a aspectos relacionados con el contexto de trabajo. En este caso, la actividad laboral se convierte en un medio para obtener un fin. Los segundos hacen referencia a las características de la actividad y, por tanto, la actividad laboral es un fin en sí misma. Posteriormente, se le añadió la dimensión de contactos interpersonales. Sobre esta agrupación de aspectos motivadores el MOW International Research Team (1987) elaboró unos índices –el índice económico, el índice expresivo y el índice de contactos– que se utilizaron en gran parte de los estudios empíricos sobre el tema.

El cuestionario de características deseables del trabajo que hemos utilizado mide los aspectos del trabajo que son importantes para los adolescentes, también denominados valores y metas laborales. Esta escala ha sido adaptada de otra anterior, “*Importance of Work Goals*”, construida por el MOW International Research

Team (1987) que ha sido adaptada al castellano y validada en una muestra de trabajadores españoles por Salanova (1991, 1992). Los doce aspectos del trabajo que se consideran como características relevantes son: un trabajo interesante, ajuste entre habilidades/requerimientos del puesto, mucha variedad, mucha autonomía, un buen sueldo, buenas oportunidades de promoción o ascenso, buenas condiciones físicas de trabajo, un buen horario, oportunidades de aprender cosas nuevas, estabilidad y buenas relaciones interpersonales. A cada sujeto se le pidió que estimase, en una escala de 1 a 10, hasta qué punto estaba de acuerdo con cada una de las doce afirmaciones.

El análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax que se ha llevado a cabo sobre el cuestionario de características deseables del trabajo ha dado como resultado dos factores que explican el 54.72% de la varianza. Al primer factor le hemos denominado aspectos expresivos del trabajo y al segundo factor aspectos instrumentales del trabajo. En la figura 5.8 se presentan los factores, los ítems que se integran en ellos y las saturaciones de cada ítem en el factor.

Figura 5.8. Factores identificados en el cuestionario de características deseables del trabajo (metas y valores laborales)



Los *aspectos expresivos del trabajo o motivadores del contenido del trabajo*, que explican el 28.63% de la varianza, hacen referencia a todas aquellas características relacionadas directamente con la actividad que se requiere para el desempeño del puesto de trabajo. Son un conjunto de atributos también de tipo social que posee la actividad del trabajo en sí misma. Junto a estos ítems, el primer factor también incluye el ítem 7, que hace referencia a la estabilidad laboral. La saturación del mismo en los dos factores es relativamente similar, aunque es superior en el primer factor. Así pues, parece que el contenido de este ítem se relaciona

con ambos factores. En resumen, los aspectos expresivos del significado del trabajo hacen referencia a los aspectos intrínsecos de la actividad laboral pero con un componente de estabilidad y seguridad laboral. El coeficiente Alpha de este primer factor alcanzó un valor de 0.83, por lo que puede concluirse que el grado de fiabilidad es muy elevado.

Los *aspectos instrumentales del trabajo*, que explican el 25.45% de la varianza, hacen referencia a las características de naturaleza material y ambiental en donde tiene lugar la actividad laboral. Cabe destacar que en este factor, con una saturación bastante elevada, puntúa el ítem de autonomía, ítem que tradicionalmente se asocia con los aspectos intrínsecos de la actividad laboral. Siguiendo el modelo de las características del trabajo de Hackman y Oldham (1980) este resultado no parece tan extraño. En este modelo se hace una distinción entre las características centrales del trabajo en función de los estados psicológicos críticos que generan. En ella se diferencian la variedad, la identidad y el significado de la tarea –que inducen el estado de significatividad del trabajo– de la autonomía –que induce la responsabilidad sobre los resultados del trabajo– y del *feed-back* del trabajo –que es el principal responsable del conocimiento de los resultados del trabajo–. Así, nuestro factor de aspectos instrumentales del significado del trabajo hace referencia a los aspectos extrínsecos de la actividad laboral en sí misma con un componente de responsabilidad sobre los resultados del trabajo. El coeficiente Alpha de este factor alcanzó un valor de 0.73. Si tenemos en cuenta que este factor se compone de cinco ítems, puede concluirse que posee una fiabilidad y consistencia interna bastante alta.

Al igual que en la escala anterior, y con el fin de describir a los adolescentes en función de las características deseables del trabajo, se han realizado estadísticos descriptivos. En la figura 5.9 se presenta la media y la desviación típica de las puntuaciones en cada uno de los índices de cada factor de las características deseables del trabajo y de los ítems que los componen.

Frente a las tesis instrumentalistas, representadas, por ejemplo, por el planteamiento de Furnham (1987) –quien considera la relevancia de los aspectos instrumentales o extrínsecos sobre los intrínsecos, o lo que es lo mismo, que el trabajo es para la mayoría de la gente un medio para llegar a un fin más que un fin en sí mismo–, nuestros análisis descriptivos indican la importancia de ambos tipos de factores: los instrumentales y los expresivos. Como podemos observar en la figura 5.9, nuestros adolescentes consideran los dos factores como importantes ya que las medias de sus índices están cercanas al punto 8-9 de la escala. Teniendo en cuenta que los valores mínimos de los índices de la escala se distribuyen entre la puntuación 3-4 podríamos afirmar que en esta muestra de alumnos de PGS tanto los aspectos expresivos del trabajo como los instrumentales son relevantes para la valoración de un buen trabajo.

Figura 5.9. Puntuaciones promedio y desviaciones típicas en cada uno de los factores e indicadores de características deseables del trabajo

CARACTERÍSTICAS DESEABLES DEL TRABAJO					
Aspectos expresivos (M=8.29; DT=1.41)			Aspectos instrumentales (M=8.63; DT=1.51)		
	M	DT		M	DT
Hacer muchas cosas distintas y variadas	7.84	2.15	Obtener un buen sueldo	9.54	1.22
Aprender cosas nuevas	8.48	1.94	Tener autonomía, trabajar a mi ritmo, ser mi propio jefe	8	2.83
Conocer a gente nueva	7.70	2.38	Tener buenas posibilidades de promoción	8.80	1.64
Acoplar las habilidades trabajo-persona	7.95	2.09	Tener buenas condiciones físicas	8.15	2.74
Tener buenas relaciones con otras personas	8.74	1.80	Tener un buen horario	8.77	1.88
Tener un trabajo interesante y creativo	8.48	1.90			
Lograr estabilidad y seguridad en el trabajo	8.82	1.70			

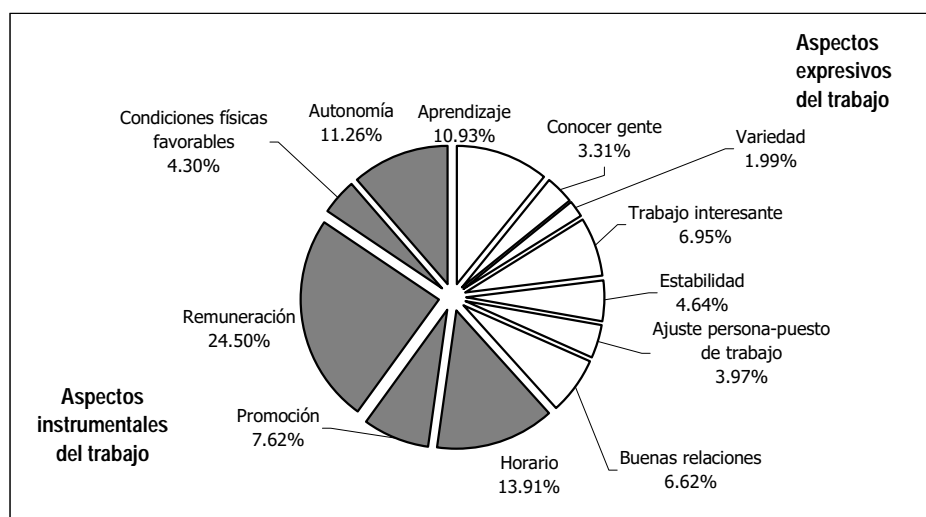
También para este cuestionario se han llevado a cabo diversos análisis de varianza para comprobar si existían diferencias en las cualidades deseables del trabajo en función del sexo, nivel socioeconómico y experiencia laboral. A diferencia de lo encontrado por Aparisi *et al.* (1998), no se constataron diferencias significativas en ninguna de estas variables.

Por último, hemos pedido a los sujetos que seleccionasen las tres características del trabajo más deseables de entre las doce. En la figura 5.10 se presenta la distribución de porcentajes. En él podemos observar la dispersión existente en nuestra muestra sobre las características que las personas prefieren que tenga su trabajo, ya que todas las categorías han sido seleccionadas por nuestros adolescentes en mayor o menor medida. Si agrupamos estos aspectos en función de la motivación que reflejan, encontramos que los estudiantes de PGS parecen valorar en mayor medida aspectos instrumentales del trabajo (68.54%) frente a los expresivos (31.46%).

Estos resultados producidos por el procedimiento de ordenación relativa son más afines a los del Informe Juventud España 2000, que indica que a nivel general el conjunto de los jóvenes españoles no priorizan tanto aspectos del contenido de la actividad laboral como aspectos relativos al valor instrumental del empleo. Esta aparente discrepancia con lo que hemos comentado en el párrafo anterior se diluye cuando observamos que la prioridad de nuestros estudiantes de PGS, al igual que la de nuestros jóvenes españoles y la de la muestra analizada por Aparisi *et al.* (1998), se concede sobre todo a los ingresos que les reporta el trabajo –el 24% en nuestra muestra y el 31% en la muestra de jóvenes españoles–. Si miramos la rele-

vancia del resto de aspectos instrumentales –eliminando la remuneración económica– y de los expresivos nos daremos cuenta que ambos son priorizados más o menos en igual medida.

Figura 5.10. Distribución de porcentajes de las características más deseables del trabajo para los alumnos de PGS



4. Proyecto vital y expectativas de futuro

El establecimiento de planes futuros se considera un importante desafío evolutivo característico de la adolescencia. Los adolescentes han de tomar decisiones que implican imaginarse a sí mismos como futuros adultos: lograr metas educativas, adquirir una identidad laboral y formar una familia son los marcadores tradicionales del logro de un estatus adulto. Esta tarea se ha hecho en la actualidad más compleja porque se ha de realizar una doble transición hasta la adultez: la primera entre la adolescencia y la “adultez emergente” (Arnett, 2000) y la segunda entre ésta y la adultez completa. En las sociedades occidentales complejas estas transiciones se producen de manera progresiva, fragmentada y con escaso apoyo comunitario, especialmente durante la segunda de ellas.

La dimensión de “futuro”, por tanto, es de especial relevancia en esta fase evolutiva. La perspectiva temporal de los adolescentes se refiere al proceso de

formular planes y metas que se van configurando en parte como respuesta a necesidades individuales y en parte como efecto de las estructuras sociales y relacionales en las cuales se han de canalizar necesariamente los planes individuales. A través del proceso de socialización, los adolescentes aprenden qué metas son realistas en un cierto contexto sociocultural de acuerdo a restricciones estructurales y culturales –como, por ejemplo, las que impone el mercado laboral–. También acaban aprendiendo cuáles son las maneras apropiadas y no apropiadas de realizar sus metas, en qué edad pueden alcanzarlas y la probabilidad de éxito de una acción dirigida a metas. El tiempo social y el tiempo individual se integran así en la perspectiva temporal del adolescente.

La representación de este contexto sociocultural graduado por la edad con el que el adolescente va a contrastar sus metas individuales, varía lógicamente según dimensiones como los *roles de género* y la *trayectoria educativa* previa de los sujetos. Los estudios de los años setenta mostraron que la concepción del futuro reflejaba los roles de género tradicionales, con un mayor énfasis de las chicas en las metas relacionadas con la futura familia y expectativas ocupacionales más bajas. La investigación más reciente revela que estas diferencias han disminuido sustancialmente e incluso han desaparecido en el área académica y laboral. Las chicas adolescentes tienen expectativas educacionales y ocupacionales tan altas o incluso más que las de los chicos (Lanz, Rosnati y Scabini 2001; Nurmi, Poole y Kalakoski, 1994). No obstante, destacan todavía algunas diferencias: los chicos señalan más metas relacionadas con la propiedad y el tiempo libre, mientras que las chicas muestran niveles más elevados de temores (Malmberg y Norrgard, 1999). También se observan algunas diferencias más tradicionales como el mayor interés y preocupación de las chicas por la futura formación de una familia y el matrimonio (Nurmi *et al.*, 1994).

La trayectoria educativa también resulta determinante de la orientación de futuro. Guichard (1995) recuerda la conexión íntima entre experiencia escolar, identidad como representación de uno mismo y representaciones del futuro en el ámbito de lo laboral. La capacidad de pensarse a sí mismo como “sujeto competente” está determinada por la vivencia escolar. La escuela ha producido en importantes grupos de adolescentes una especie de “agresión identitaria” (Tessier, 2000): la conciencia de que no harán jamás nada que valga la pena. Esta “alienación” se agudizará si no participan en experiencias formativas que establezcan en ellos la representación del yo como portador de competencias. También es esperable que en la transición hacia la adultez de estos adolescentes disminuyan las metas relacionadas con la formación futura y que se perciba el futuro personal de manera más negativa y externa (Salmela-Aro, Nurmi y Ruotsalainen, 1995).

En este trabajo, los jóvenes participantes en PGS fueron valorados respecto a diversos aspectos de su orientación de futuro:

- *Sus metas a medio plazo:* se les preguntó en un cuestionario abierto qué les gustaría lograr en los próximos cinco años. A partir de la clasificación propuesta por Nurmi, Seginer y Poole (1990) las metas se categorizaron en once contenidos: “educación”, “pareja/matrimonio”, “tiempo libre”, “amigos/iguales”, “relaciones familiares”, “salud personal”, “salud familiar”, “adquisiciones materiales”, “metas colectivas” (por ejemplo “que no hayan guerras en el mundo”), “metas globales para uno mismo” (por ejemplo “que todo me vaya bien”) y “otros”.
- *El grado de control percibido sobre cada una de las metas que el sujeto ha señalado.* Al sujeto se le pide que, sobre cada una de las metas señaladas, estime en una escala de 1 a 3 hasta qué punto su consecución depende “de la suerte”, “de otras personas”, “de mis habilidades personales” y/o “de mi propio esfuerzo”. Este instrumento presenta un coeficiente Alpha de 0.78.
- *Sus expectativas laborales y educativas futuras,* medidas con cinco ítems referidos a las posibilidades que creían tener de encontrar un empleo con una determinada característica y a sus planes inmediatos tras la finalización del programa. Las categorías de respuesta iban desde “Muy malas” (puntuación de 1) hasta “Muy buenas” (5) en los cuatro primeros ítems. En el quinto ítem se ofrecían cuatro posibilidades: “Sacarme el graduado”, “Estudiar FP”, “Trabajar” y “No lo he pensado”.

4.1. Las metas a mediano plazo y el grado de control percibido

En general los adolescentes muestran bastantes metas de futuro y no se restringen a un único objetivo (media=5.01, DT=2.35). La media de metas en las chicas (M=5.51) es superior que en los chicos (M=4.7) aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Como puede observarse en la figura 5.11, la mayor parte de los jóvenes plantea metas referidas a su futuro laboral (29.32%) y a la adquisición de bienes materiales (22.29%) como una vivienda o un automóvil. Junto a ello, cabe destacar que un 11.38 % de los jóvenes hace explícita su intención de tener una pareja y formar una familia en un futuro, mientras que el 11.18% refiere algún tipo de objetivo educativo.

Una última cuestión que quisiéramos poner de relieve es la inexistencia de metas “colectivas” de carácter más universalista; parece que los adolescentes en riesgo de exclusión social tienden a tener metas donde es escasa la referencia al bienestar del grupo o comunidad más amplios, al menos si los comparamos con muestras representativas de adolescentes (Lanz *et al.*, 1991).

Figura 5.11. Metas de los jóvenes de PGS en función del contenido (en %)

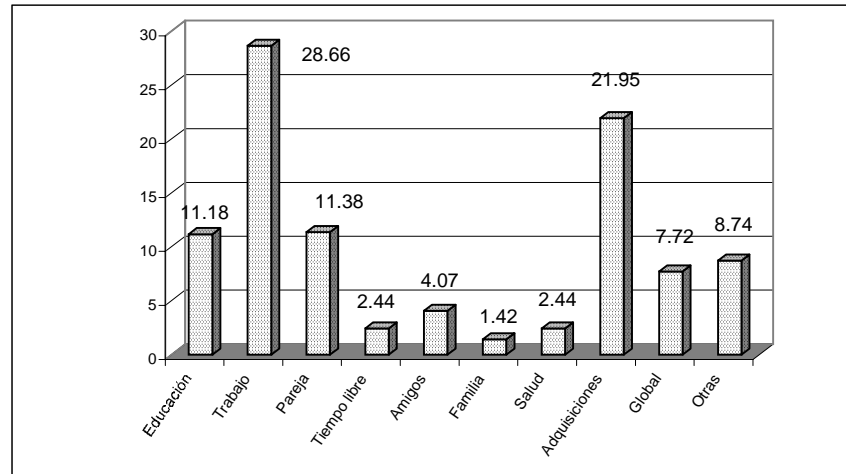
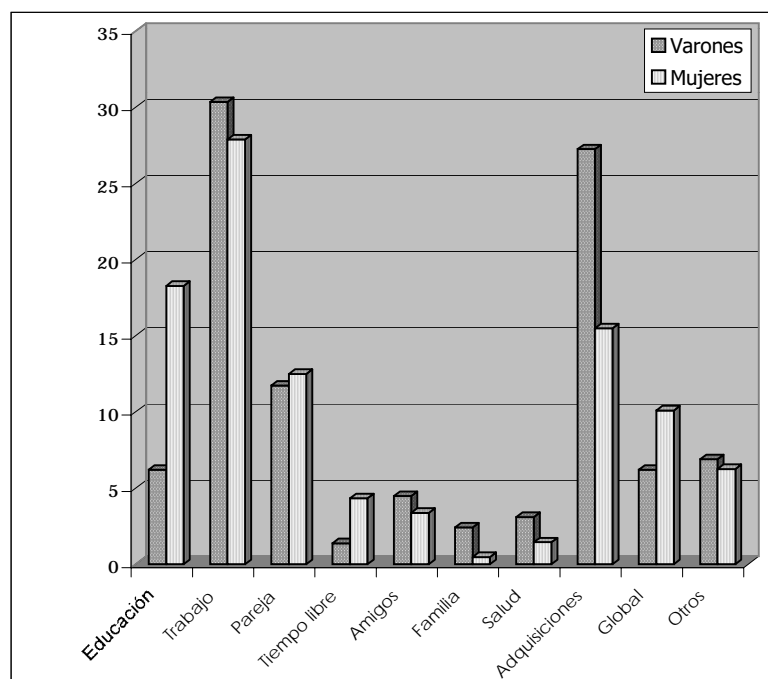


Figura 5.12. Metas de los jóvenes de PGS en función del sexo (en %)



En la figura 5.12 se presenta la *distribución de las metas en función del sexo*. Hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en los contenidos de “educación” ($\chi^2=14.5$; $p<0.01$) y “adquisiciones materiales” ($\chi^2=7.15$; $p<0.01$). Los datos muestran cómo las mujeres están más preocupadas por los estudios que los hombres (varones=5.21%; mujeres= 18.27%). Este dato confirma entre los adolescentes en PGS la misma tendencia hallada recientemente entre los jóvenes españoles (Elzo, 2000): las mujeres valoran más en su vida que los varones “los estudios, la formación y la competencia profesional”, aunque en igual medida que ellos el “ganar dinero” y “el trabajo”. Por el contrario, si bien ambos sexos destacan la importancia de las adquisiciones materiales, son los varones los que les otorgan mayor importancia relativa (varones= 27.24%; mujeres=15.48%). Tomados en conjunto, estos resultados podrían estar indicando la presencia en los varones de un mayor conflicto con “lo escolar”, lo que les incita a no representarse en un futuro “reinsertados” en una trayectoria académica y seguramente a desarrollar una actitud menos positiva hacia la autoridad institucional. También podrían interpretarse estos datos por una mayor conciencia en las chicas de los mayores obstáculos asociados al género para su plena autonomía socioeconómica, lo que les llevaría a considerar la promoción educativa personal como la vía más idónea para superar estas desigualdades.

Aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el resto de los dominios, nos parece relevante resaltar que tanto varones como mujeres tienen como objetivo prioritario la consecución de un empleo y/o el desarrollo de una trayectoria laboral continuada (varones=30.34%; mujeres=27.88%). También cabría poner de relieve que tanto varones como mujeres tienen en la misma medida como objetivo futuro formar una familia (varones=11.72%; mujeres=12.50%).

Para identificar la estructura de la Escala de Percepción del Control en la consecución de las metas, se llevó a cabo un análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax sobre la escala de control percibido sobre las metas que dio como resultado dos factores que conjuntamente explican el 64.41% de la variación en las puntuaciones. A partir del contenido de los ítems con mayor saturación en cada uno de ellos, estos dos factores se denominaron “locus de control interno” y “locus de control externo”. El *locus de control interno* hace referencia a que la consecución de las metas se considera dependiente de factores vinculados al propio sujeto, como la habilidad y el esfuerzo. Este factor explica un 34.58% de la varianza en la escala de metas. Por el contrario, el *locus de control externo* se refiere a la creencia de que el logro de las metas se debe a factores que escapan a su control, como la suerte y otras personas que pueden ejercer una influencia. Este segundo factor explica un 29.84% de la varianza.

Para identificar el tipo de control percibido de estos adolescentes sobre los diferentes dominios de metas que ellos mismos plantean se ha llevado a cabo la

prueba de Wilcoxon. En la tabla 5.14 se presentan las medias en función del grado de control percibido de su consecución para todas las metas y para cada contenido específico. Como puede observarse, existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de control percibido de las metas.

Tabla 5.14. Resultados de la Prueba de Wilcoxon para el locus de control según dominios de metas

Dominios	Media locus control externo	Media locus control interno	Z	p
Total de Metas	2.01	2.66	-11,785	<.001
Educación	1.62	2.87	-4.874	<.001
Trabajo/carrera	2.11	2.84	-7.167	<.001
Pareja/matrimonio	2.16	2.44	-2.212	.027
Tiempo libre	1.75	2.50	-2.461	.014
Amigos/iguales	2.31	2.35	-0.250	.803
Relaciones familiares	2.25	2.25	0.000	1.000
Salud personal	2.00	2.25	-1.035	.301
Adquisiciones materiales	1.94	2.56	-5.701	<.001
Globales	2.04	2.68	-3.809	<.001
Otras	1.98	2.91	-3.690	<.001

Lo primero que llama la atención al observar la tabla es la gran cantidad de diferencias estadísticamente significativas en el grado de control percibido para la consecución de las metas. Más concretamente, parece que estos adolescentes tienden a atribuir a sus habilidades y a su propio esfuerzo la responsabilidad del éxito de sus metas educativas, laborales, de pareja, de tiempo libre, de adquisición de bienes materiales, de aspectos globales de sus vidas y de otros aspectos más particulares. Sería necesario comprobar en qué medida esa clara internalidad se ha visto reforzada por la participación en el contexto del PGS, en el que pueden verificar de manera más clara y evidente las consecuencias directas, tanto de sus esfuerzos, como de la aplicación de sus habilidades personales.

Cabe señalar, asimismo, que los jóvenes parecen percibir que, en los dominios claramente relacionales de “amigos/iguales” y “relaciones familiares”, han de compartir el control de las metas por ser ámbitos de negociación interpersonal en los que necesariamente “otras personas” tendrán algo que decir sobre las metas individuales. En el ámbito de la “salud personal” tampoco diferencian con

claridad de qué depende el logro en estas metas, seguramente por atribuirse a partes iguales a uno mismo y a la suerte. No obstante, el hecho de que las metas referidas a la salud personal no se representen claramente como el producto de un estilo de vida saludable bajo el control de uno mismo, añadiría un factor de mayor riesgo en su desarrollo.

Finalmente, se verificaron aquí importantes *diferencias estadísticamente significativas asociadas al sexo*, respecto a la *externalidad global percibida para todas las metas*, puntuando las chicas más alto en este factor (media=2.3, DT=0.5) que los chicos (media=1.96, DT=0.5). Las chicas perciben que sus metas personales están en mayor medida bajo el control de la suerte o de otras personas, que los chicos ($t_{82} = -2.83$, $p < 0.01$). Los análisis más detallados muestran, además, que la externalidad se asocia sobre todo al factor “suerte” como elemento explicativo. Indirectamente, este resultado parece confirmar la existencia percibida de ciertas barreras estructurales por parte de las chicas a la hora de diseñar su propio proyecto vital.

4.2. Las expectativas laborales y educativas futuras

Recogeremos en este apartado algunos aspectos más concretos y más a corto plazo del proyecto vital de los jóvenes en PGS como sus expectativas más inmediatas a la finalización del programa. Para poder situar mejor estos datos conviene no perder de vista la motivación principal por la que estos alumnos decidieron realizar un PGS. Las respuestas a la pregunta abierta de “¿Por qué te matriculaste en un PGS?” se codificaron en los siete motivos que se reflejan en la tabla 5.15.

De una manera sintética, estos motivos se pueden agrupar en tres, repartidos de manera equilibrada: un interés claro y definido por un perfil profesional (motivo 1, 30%), un deseo genérico de incrementar la propia cualificación como paso previo al acceso al mundo laboral (motivos 2 y 5, 36%) y una motivación menos definida a medio camino entre la evitación del marco académico y la necesidad de ocupar el tiempo remarcada por otras personas significativas (motivos 3, 4 y 6, 28%). Una tabla de contingencia permitió comprobar que *cada tipo de entidad parece asociarse a diferentes motivaciones iniciales* ($X^2 = 10.45$; $p < 0.05$). Los PGS gestionados por ESAL atraen mayoritariamente a alumnos claramente interesados por un oficio específico (residuo tipificado corregido=2.5; $p < 0.05$), siendo muy pocos los que se matriculan en ellos por una motivación más indefinida o localizada en otras personas (residuo tipificado corregido=-2.3; $p < 0.05$). La motivación por el oficio concreto resulta más débil en los PGS de Institutos (residuo tipificado corregido=-2.4; $p < 0.05$). Estos datos nos pueden hacer pensar que cada entidad selecciona desde el principio a su alumnado sopesando unas motivacio-

nes iniciales sobre otras y que esa selección determinará el grado de ajuste al contexto del PGS y como hemos visto anteriormente, la intensidad de su compromiso ocupacional.

Tabla 5.15. Motivos de matrícula en el PGS

¿Por qué te matriculaste en el PGS...?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1. Por interés en el oficio	30	30%	30%
2. Por prepararme para trabajar	29	29%	59%
3. Por no seguir estudiando	11	11%	70%
4. Por consejo de otros	10	10%	80%
5. Por tener acceso a otros estudios	7	7%	87%
6. Por “hacer algo”	7	7%	94%
7. Otros motivos	6	6%	100%

Los jóvenes que participan en un PGS muestran claramente una orientación futura hacia el trabajo, tal y como se refleja en la tabla 5.16, dado que el 59% señala la búsqueda de un trabajo como su meta inmediata a la finalización del programa. La trayectoria educativa es sólo una alternativa plausible para un tercio de la muestra, mientras que la indecisión o vacilación resulta mínima. No obstante, si comparamos estos resultados con los de motivo de matrícula, llama la atención el aumento del porcentaje de los que consideran relevantes las metas académicas (el 32%) aunque no fuera ésa la motivación inicial con la que se inscribieron al programa (7%). Este hecho refleja la capacidad del contexto PGS para modificar las representaciones del propio futuro, incluso con un tiempo de influencia relativamente escaso en el momento de recoger estos datos.

Tabla 5.16. Metas inmediatas a la finalización del PGS

¿Qué piensas hacer cuando acabes el PGS...?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sacarme el graduado	17	17%	17%
Estudiar formación profesional	15	15%	32%
Trabajar	59	59%	91%
No lo he pensado	9	9%	100%

Las metas futuras inmediatas no difirieron según el sexo de los participantes, aunque proporcionalmente más chicos parecieron dispuestos a seguir estudiando ciclos formativos de Formación Profesional y más chicas se decantaron por la incorporación rápida al mercado laboral. Otras diferencias sí quedaron más claramente establecidas:

- *El tipo de entidad (instituto de secundaria, ayuntamiento o ESAL) se asoció a las metas esperadas ($\chi^2=30.003$; $p<0.001$). Era más probable que los alumnos en un PGS de instituto indicasen su orientación a seguir estudiando Formación Profesional y no hacia el trabajo inmediato, mientras que los alumnos de un PGS de ESAL mostraron el patrón inverso. De manera llamativa ningún alumno de ESAL indicó que entre sus planes futuros estuviese el de estudiar FP ni tampoco ninguno expresó dudas sobre su orientación ocupacional al acabar el PGS. También fue menos probable que los participantes en PGS municipales expresaran su deseo de continuar los estudios académicos.*
- *El grado de implicación motivacional en el PGS también se asoció significativa aunque más moderadamente a las metas futuras inmediatas ($\chi^2=12.55$; $p=0.051$). En este caso, los jóvenes con implicación más baja, era menos probable que señalasen el proseguir con los estudios de FP y estaban sobrerrepresentados en la opción “No lo he pensado”. Ningún joven con alta implicación, en cambio, señaló esta opción, lo que indica que aquellos más identificados con los objetivos del PGS también mostraron unas metas inmediatas más claras.*

Los resultados en el cuestionario de *expectativas de empleo* indican que el nivel medio de expectativas es más bien alto (media=3.80, DT=0.74), en una escala que iba de 1 (“Expectativas muy malas”) a 5 (“Expectativas muy buenas”). En la tabla 5.17 se puede comprobar que esas expectativas de empleo varían según el aspecto preguntado. Las mejores expectativas se presentan para encontrar un empleo con el que ya se está familiarizado, mientras que las más bajas hacen referencia a la posibilidad de evitar una situación de explotación laboral.

Tabla 5.17. Expectativas futuras de empleo

¿Qué posibilidades crees que tienes de...?	Media	DT
Encontrar un empleo que me guste	3.71	0.94
Encontrar un empleo en una buena empresa	3.74	0.89
Encontrar un empleo en el tipo de trabajo para el que me estoy preparando o tengo experiencia	4.11	0.74
Encontrar un empleo en el que me paguen bien y no me exploten	3.64	1.1

Las expectativas futuras generales de empleo difirieron en función de una serie de variables relevantes, de modo similar a como lo hicieron los planes inmediatos tras la finalización del PGS.

- El *sexo de los participantes* se volvió a mostrar como una variable sociodemográfica relevante ($t_{98}=2.48$ $p<0.05$). Así, los chicos (media=3.94, DT=0.67) mostraron unas mejores expectativas de empleo globales que las chicas (media=3.57, DT=0.80). Un análisis más detallado de los ítems de expectativas reflejó que se producían diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en todos los aspectos, excepto en el de encontrar un empleo para el cual se sienten preparados o familiarizados. La mayor duda de las chicas, por lo tanto, no hace referencia tanto a su preparación, como a las dificultades para acceder a puestos de trabajo acordes a las propias preferencias personales y socioeconómicas.
- El *grado de implicación motivacional en el PGS* se relacionó claramente con las expectativas laborales ($F_{2,97}=4.22$, $p<0.05$). Los jóvenes con una alta implicación en el PGS mostraron unas expectativas laborales globales más positivas que los de baja implicación. Este resultado nos pone en la pista de la importancia de una buena adaptación inicial al contexto del programa, para poder incidir de manera más directa en la orientación de futuro y favorecer la elaboración de “yos futuros” alternativos a los disponibles hasta el momento.
- Finalmente, también se detectó una *moderada asociación entre expectativas de empleo y tipo de entidad gestora del PGS*. La relación se detectó en este caso sólo en la expectativa de encontrar un empleo para el cual uno mismo se reconoce preparado ($F_{2,96}=4.93$, $p<0.01$). Esta expectativa resultó más positiva para los alumnos de un PGS organizado por una ESAL que para los que participaron en un PGS desarrollado en un instituto de secundaria. De algún modo, estos programas parecen incidir diferencialmente en la percepción de expectativas laborales a través del incremento de confianza en la propia preparación profesional.

5. Hacia una visión global de las identidades “en construcción”

A partir de los datos presentados anteriormente podemos establecer algunas conclusiones preliminares sobre los procesos de construcción de identidad personal que tienen lugar en los PGS. Todavía son “preliminares” porque se precisa el contraste con los datos obtenidos al final de la participación en un PGS, que ayudarán a valorar más claramente el impacto evolutivo de dicho recurso educativo, pero ya se apuntan algunas direcciones interesantes.

- 1) *El contexto del PGS se estructura en torno a la identidad ocupacional.* El núcleo “ocupacional” se erige en la principal área que ayuda a derivar un sentido de identidad personal en estos adolescentes y donde el trabajo de identidad es más intenso, como se evidencia en las mayores puntuaciones en compromiso y exploración en comparación al resto de áreas y en el mayor porcentaje de adolescentes en el estatus de “compromiso cerrado”. Ya Erikson (1971) sostuvo que uno de los problemas que más preocupa a los jóvenes es la incapacidad de consolidar una identidad ocupacional. Este compromiso con lo ocupacional parece trasladarse luego a otras áreas, especialmente la ideológica, ya que encontramos una correlación de 0.32 entre el compromiso ocupacional y el ideológico ($p < 0.01$). En la medida en que desde el PGS se favorezca esta identidad ocupacional mediante la adopción de compromisos flexibles, el joven podrá aplicar estos procesos a otros ámbitos.
- 2) Los jóvenes en PGS muestran en general un alto interés por el oficio que se enseña y una elevada valoración del PGS como herramienta de formación para el mundo laboral. Existen, no obstante, *distintos niveles de implicación motivacional* en el programa que afectan al grado en que la participación en el PGS va a incidir en la formación de identidad. Una elevada implicación favorece la adopción de compromisos ocupacionales y la exploración de las relaciones con los iguales y parece asociarse a un elevado compromiso con las relaciones familiares. Aunque no podemos afirmar ninguna dirección causal, es probable que los compromisos previos con la familia ayuden a implicarse más activamente en el programa.
- 3) *Distintos tipos de entidades organizadoras de PGS parecen incidir diferencialmente en el desarrollo psicosocial de los jóvenes que participan en ellos.* Esto resulta claro en el ámbito de la identidad ocupacional y de la orientación de futuro en el ámbito de lo educativo-laboral. De hecho, parece existir una cierta selección previa de los alumnos por sus motivaciones, de tal manera que –sobre todo en el caso de las ESAL– una vez se acoplan al programa se refuerzan sus compromisos previos hacia unas expectativas de inserción laboral rápida en un oficio específico. Los programas en centros de secundaria, por el contra-

rio, abren más expectativas de continuidad académica y son percibidos como más útiles en esta finalidad. También parecen favorecer en mayor medida una cierta moratoria ocupacional con menor identificación con el oficio que se imparte. Los PGS municipales quedan en una situación más indefinida e intermedia, al mostrar una incidencia más moderada en este desarrollo psicosocial.

- 4) *Siguen apareciendo diferencias significativas entre chicos y chicas en algunos aspectos de su desarrollo psicosocial.* Algunas de las diferencias asociadas al sexo que se han encontrado en la población general adolescente se han confirmado también entre el grupo más específico de alumnos de PGS. Una actividad exploratoria más intensa en el ámbito ideológico, un sentimiento de bienestar psicológico menor, un locus de control más externo y una conciencia de mayores dificultades para la inserción laboral por parte de las chicas, marcan un “perfil de género” en la transición hacia el mundo adulto que, más que afectar a la construcción de identidad, se refleja en una orientación de futuro más acentuada hacia el incremento de formación. En este sentido, también entre los adolescentes en PGS han desaparecido muchas de las tradicionales diferencias que mostraban una identidad ocupacional menos madura en las chicas.
- 5) *Los adolescentes en PGS construyen un significado del trabajo peculiar y propio de su trayectoria educativa,* al menos si la comparamos con la de jóvenes trabajadores de más edad (Gracia, 1992). Podríamos afirmar que todavía es un concepto de trabajo anclado en representaciones clásicas del trabajo asalariado, dada la relevancia que adquieren elementos como la *rutinización* de horarios y procedimientos, la remuneración y la cesión del producto del mismo a otros. Además, parece un concepto de trabajo insuficientemente articulado y diferenciado, y poco influido por la experiencia laboral previa. Esto se manifiesta en los factores identificados en el cuestionario de definición del trabajo y en la ausencia de diferencias y asociaciones significativas de las dimensiones expresiva e instrumental del trabajo con otras variables. Sería esperable que, a medida que estos jóvenes fuesen teniendo experiencias continuadas de inserción laboral, se diferenciase mejor entre aquellos que más allá de la obtención de un buen salario valoran también aspectos de contenido del trabajo y los que destacan casi exclusivamente el valor instrumental de un buen trabajo. En nuestro trabajo previo (Aparisi *et al.*, 1998) encontramos precisamente que una orientación más intrínseca hacia el trabajo favorecía el compromiso ocupacional y que por lo tanto la orientación hacia el trabajo que se adoptase constituía una variable de interés en el proceso de configuración de identidad.

Además de estas conclusiones todavía tentativas, querríamos acabar el capítulo señalando algunos elementos de una reflexión más amplia sobre el

macrosistema en el que estos adolescentes están construyendo su identidad, a fin de no perder de vista esas transformaciones más globales presentadas en anteriores capítulos. Como señalábamos en la introducción al capítulo, esta tarea la realizan estos jóvenes inmersos en un contexto sociohistórico “postmoderno” o de manera menos extrema denominado de “modernidad tardía”. La característica más importante de este contexto para el tema que nos ocupa es que impone a los sujetos condiciones de “*individualización obligatoria*” (Coté y Levine, 2002). Los sociólogos hablan del proceso de “individualización”² como un proceso asociado a las sociedades contemporáneas: cuando se pone de manifiesto un debilitamiento de las formas tradicionales de cultura y de las instituciones de socialización, se producen procesos sociales por los cuales las personas intentan compensar la falta de apoyo colectivo por parte de su comunidad y de su cultura. En esta situación se deja a las personas a merced de sus propios recursos para configurarse como “individuos” antes que como miembros de un grupo más amplio. Metafóricamente hablando, estos adolescentes no podrán limitarse a ser un “ladrillo” en el edificio de la comunidad sino que han de ser capaces de construirse su propia casa. Lógicamente esto exige a cada sujeto un alto nivel de ajuste psicosocial, dado que las personas han de confiar en sus propias capacidades y decisiones para satisfacer sus necesidades y marcar sus direcciones vitales.

Otra característica propia de la modernidad tardía, la de la *impredecibilidad del futuro por los rápidos cambios* (Giddens, 1995), acentúa igualmente estas exigencias psicológicas, especialmente la demanda de flexibilidad en el propio funcionamiento. Como afirma Gil Calvo (2001: 125), este hecho “*implica una redefinición del proyecto vital ofrecido a la juventud, que en lugar de orientarse a la busca de un solo destino cerrado de por vida –la salida como adulto que daba título a la carrera–, unívocamente garantizado de una vez por todas, ahora deberá construirse como una juventud abierta de antemano a toda la múltiple variedad de destinos que le tocará en suerte vivir*”. Aunque hay beneficios potenciales por esos futuros siempre abiertos, hay también riesgos evidentes: esta libertad exige más de la gente, poniéndola en situaciones para cuyo manejo podría no estar personalmente preparada. Pensamos en algunas de las capacidades que un contexto así demanda, tales como reflexionar continuamente sobre sus relaciones interpersonales; hacer constantemente planes y proyectos para el futuro; tomar decisiones que modifiquen circunstancias vitales no deseables; asumir la responsabilidad de los fracasos y limitaciones personales; o superar barreras estructurales que afectan a determinados grupos de sujetos como las barreras de clase social, de edad, de género o de etnia.

En resumen, en orden a beneficiarse de esta libertad, se requiere una mayor autodisciplina para manejarse en relación con uno mismo y con los demás, a

2 Esta noción se ha de distinguir de la más psicológica de “individuación”, que supone desarrollar una distancia emocional de los propios padres a lo largo de la infancia y sobre todo de la adolescencia.

menudo en la ausencia de apoyos colectivos. Esta individualización cada vez más obligatoria se acomete desde desiguales capacidades y preparación de los sujetos. Dos grandes modalidades se pueden diferenciar en este sentido a partir de la adolescencia (Coté y Levine, 2002):

- (a) *Individualización débil*: aquellos con menor preparación y capacidades siguen una trayectoria de selección de opciones de identidad sin mucho esfuerzo o consideración intrapsíquica. Es una postura dirigida desde afuera: seguir las últimas tendencias en apariencia o conductas porque no requieren mucho esfuerzo psicológico. Prestan poca atención al modo en que sus decisiones podrían afectar a sus futuras opciones, a su autodesarrollo o a la calidad de sus vidas. Son receptores pasivos de las fuerzas ambientales, seleccionando “por defecto” entre las opciones disponibles de la sociedad de consumo y con poca implicación de su esfera interna.
- (b) *Individualización evolutiva*: representa una búsqueda consciente y deliberada de oportunidades de crecimiento, incluyendo las opciones de identidad que son consistentes y fortalecen la propia percepción del yo y de sus potencialidades. Los sujetos embarcados en esta trayectoria individualizadora aprovechan mejor los recursos disponibles, lo que les lleva a una mejora continuada en toda una variedad de áreas intelectuales, ocupacionales y psicosociales. Seleccionan sus propias opciones vitales a través de una intensiva exploración de las alternativas disponibles.

Creemos que cada una de estas opciones comporta resultados adaptativos bien distintos porque, como aseguran Coté y Levine (2002: 148), “*una falta de acción o iniciativa por parte del joven puede tener consecuencias más negativas a largo plazo que en el pasado*”. La individualización débil puede suponer mayores dificultades para la adquisición de una identidad adulta. Desde una preocupación optimizadora consideramos que sigue siendo necesario la cristalización de un sentido de identidad básico en la adolescencia: a pesar de que se alarga normativamente el establecimiento de una identidad sólida más allá de la adolescencia, la primera identidad que llega a configurarse en estos años parece de gran importancia para el desarrollo posterior porque esta inicial identidad permite adquirir los medios que servirán para poder gestionar el propio cambio a lo largo del período adulto. El logro de identidad se asociaría, por tanto, con la individualización evolutiva, ya que esta trayectoria permite a los sujetos: a. desarrollar una capacidad de exploración e intercambio con el entorno; y b. aprender a establecer compromisos que, aunque flexibles, van confiriendo un sentimiento de propósito en la vida.

En el caso de los adolescentes de PGS se les está excluyendo en la práctica de una posibilidad de trayectoria de individualización evolutiva por el escaso período temporal de moratoria que se les concede a la finalización de su educación

obligatoria y los reducidos recursos que se les suministran como apoyo en la transición hacia una identidad adulta. Creemos que el principal reto que los PGS –y otros contextos asimilables a ellos– tienen planteado, es precisamente el de *servir como plataforma inicial para una verdadera individuación evolutiva*, que es la que mejor garantiza la adquisición de una madurez adulta en el momento actual. ¿O hemos de aceptar la individuación débil como una necesidad del “nuevo capitalismo” que se impone a la mayoría de los adolescentes y jóvenes?

Bibliografía

- ADAMS, G.R.; MARSHALL, S.K. A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*. n. 19, 1996. p. 429-442.
- AGULLÓ, E. La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*. v. 10, n. 1, 1998. p. 153-165.
- ÁLVARO, J. L. *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- APARISI, J.; MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I.; MOLPECERES, M.A.; ZACARÉS, J.J. *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998.
- ARNETT, J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. n. 55, 2000. p. 469-480.
- BAETHGE, M. Le rapport au travail des jeunes. En: Mauger, G.; Bendit, R.; Wolffersdorff, C. (Eds.) *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. París: Armand Colin, 1994.
- BLANCH, J.M. *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU, 1990.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002. (Orig. 1999).
- BOSMA, H.A.; KUNNEN, E.S. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*. n. 21. 2001. p. 39-66.
- BOURNE, E. The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part II. *Journal of Youth and Adolescence*. n. 7. 1978. p. 371-392.
- COTÉ, J.E.; LEVINE, C.G. *Identity formation, agency and culture*. Mahwah, NJ: LEA, 2002.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Collin, 1994.
- ELZO, J. *Jóvenes españoles 99*. Madrid: SM, 2000.

- ENGLAND, G.W.; HARPAZ, I. How working is defined: National contexts and demographic and organizational role influences. *Journal of Organizational Behaviour*. n. 11, 1990. p. 253-266.
- ERIKSON, E. H. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé, 1970. (Orig. 1950).
- . *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971. (Orig. 1968).
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.; BRAVO, A. Estructura y dimensiones del apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*. v. 31, n. 2, 2000. p. 87-105.
- FRIEDMAN, E.; HAVIGHURST, R. *The meaning of work and retirement*. Chicago: University of Chicago, 1959.
- FURNHAM, A. Work related beliefs and human values. *Personality and Individual Differences*. v. 8, n.5, 1987. p.627-637.
- GALLI, C. *Fattori personali e sociali nei processi di definizione dell'identità in adolescenza*. Università degli Studi di Bologna, 1997. Tesis doctoral no publicada
- GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995. (Orig. 1991).
- GIL-CALVO, E. *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Taurus, 2001.
- GOOSSENS, L. Global versus domain-specific statuses in identity research: A comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*. n. 24, 2001. p. 681-699.
- GRACIA, F.J. *Definiciones del trabajo en la incorporación de los jóvenes a su primer empleo*. Universitat de València, 1992. Tesis de licenciatura no publicada.
- GRACIA, F.J.; MARTÍN, P.; RODRÍGUEZ, I.; PEIRÓ, J.M. Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*. v. 17, n. 2. 2001. p. 201-217.
- GRACIA, F.J.; SALANOVA, M.; RODRÍGUEZ, I.; RIPOLL, P.; PALACÍ, F.; PRIETO, F. Las definiciones del trabajo en jóvenes durante sus primeros años de empleo. *Ciencia Psicológica*. n.1, 1995. p. 11-23.
- GROTEVANT, H.D. Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*. n. 2. 1987. p. 203-222.
- GUICHARD, J. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes, 1995. (Orig. 1993).
- HACKMAN, J.R.; OLDFHAM, G.R. *Work redesign*. Reading: Addison-Wesley, 1980.
- HARTER, S. *The construction of the self: A developmental perspective*. Nueva York: Guilford, 1999.
- IBORRA, A. *Rituales y tareas del desarrollo: cambios generacionales y repercusiones sobre la madurez personal*. Universitat de València, 2003. Tesis doctoral no publicada.
- Instituto de la Juventud. *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2001.

- LANZ, M.; ROSNATI, R.; MARTA, E.; SCABINI, E. Adolescents' future: A comparison of young people's and their parents' view. En: Nurmi, J.E. (Ed.) *Navigating through adolescence: European perspectives*. Nueva York: Routledge, 2001. p. 169-197.
- MALMBERG, L.E.; NORRGARD, S. Adolescents' ideas of normative life span development and personal future goals. *Journal of Adolescence*. v. 22, n.3, 1999. p. 3-47.
- MARCIA, J.E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 3, n. 5, 1966. p. 551-558.
- MEEUS, W. Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*. v. 25, n. 5. 1996. p. 570-598.
- MEEUS, W.; OOSTERWEGEL, A.; VOLLEBERGH, W. Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*. n. 25, 2002. p. 93-106.
- MOLPECERES, M.A.; ZACARÉS, J.J. Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de Psicología Social Aplicada*. v. 9, n. 3, 1999. p. 5-37.
- MOW International Research Team. *The meaning of working*. Londres: Academic Press, 1987.
- NURMI, J.E. How do adolescents see their future? A review of the development of future-orientation and planning. *Developmental Review*. n. 11. 1991. p. 1-59.
- NURMI, J.E.; POOLE, M.; KALAKOSKI, V. Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*. v. 23, n.4, 1994. p. 471- 487.
- NURMI, J.E.; SEGNER, R.; POOLE, M. *Future-orientation questionnaire*. Helsinki: University of Helsinki. Department of Psychology, 1990.
- PALMONARI, A. Adolescenza. En: *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1991. p. 59-70.
- PINAZO, D.; SALANOVA, M.; PRIETO, F.; PEIRÓ, J.M. Desajustes de expectativas en aspectos intrínsecos, extrínsecos y sociales del trabajo. En: Prieto, F.; Peiró, J.M.; Ripio, P.; Rodríguez, I.; Bravo, M.J.; Salanova, M.; Hontangas, P. (Eds.) *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*. Valencia: Nau Llibres, 1994. p. 151-158.
- ROSENBERG, M. *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1973. (Orig. 1965).
- ROSENBERG, M.; SCHOOLER, C.; SCHOENBACH, C.; ROSENBERG, F. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*. n. 60. 1995. p. 141-156.

- RUIZ, J.M. *Procesos de identidad y estilos de pensamiento en la adolescencia*. Universitat de València, 2003. Trabajo de investigación de doctorado no publicado.
- RUIZ QUINTANILLA, S.A.; WILPERT, B. Are work meanings changing? *European Work and Organizational Psychologist*. n. 1, 1991. p. 91-109.
- SALANOVA, M. *Un estudio del significado del trabajo en jóvenes de primer empleo*. Universitat de València, 1992. Tesis doctoral no publicada.
- . *Significado del trabajo en los jóvenes durante el período de transición desde la escuela al mercado laboral*. Universitat de València, 1991. Tesis de licenciatura no publicada.
- SALANOVA, M.; GRACIA, F. J.; RODRÍGUEZ, I.; GASTALDI, C.; RAMOS, J. Cambios en las orientaciones normativas hacia el trabajo como derecho y como obligación durante el período de incorporación a la organización laboral. En: Mundéate, L.; Barón, M. (Eds.) *Psicología del trabajo y del desempleo*. Sevilla: Eudema, 1993.
- SALANOVA, M.; HONTANGAS, P.M.; PEIRÓ, J.M. Motivación laboral. En: Peiró, J.M.; Prieto, F. (Eds.) *Tratado de Psicología del Trabajo. La actividad laboral en su contexto*, Síntesis Psicología. Madrid, 1996. v.I. p. 215-250.
- SALANOVA, M.; MOYANO, C.; CALVO, M.; PRIETO, F.; PEIRÓ, J.M. Valoración de los aspectos laborales en jóvenes que se incorporan a una organización laboral. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. n. 7, 1991. p. 85-100.
- SALMELA-ARO, K.; NURMI, J.E.; RUOTSALAINEN, H. Personal goals of young social drop-outs. *Perceptual and Motor Skills*. n.80, 1995. p. 1184-1186.
- SANCHIS, E. *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI, 1991.
- SHIMMIN, S. Concepts of work. *Occupational Psychology*. n. 40. 1966. p. 195-201.
- TESSIER, G. *Comprender a los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- VAN DER PLOEG, J. D. Competencia social y apoyo social en la atención residencial. *Revista de psicología social aplicada*. v. 3, n.1. 1993. p. 85-99.
- WHITELY, W.; PEIRÓ, J.M.; SARCHIELLI, G. Work socialization of youth theoretical framework research methodology and potential implications. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. n. 1, 1992. p. 9-36.
- WILPERT, B.; RUIZ QUINTANILLA, S.A. The meaning of working-scientific status of a concept. En: V. de Keyser, T. Quale, T.; Wilpert, B.; Ruiz Quintanilla, S.A. (Eds.) *The meaning of work and technological options*. New York: John Wiley and Sons, 1988. p. 3-14.
- WOSY International Research Group. Socialización laboral del joven: un estudio transnacional. *Papeles del Psicólogo*. 1989. p. 39-40.
- ZACARÉS, J.J. Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. (Eds.) *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 35-66.

CONFLICTO, DISCIPLINA Y CLIMA DE AULA: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes

Fernando Marhuenda
Almudena Navas
Sacramento Pinazo
Universitat de València

1. Introducción

En este capítulo, queremos profundizar en la vida en las aulas de garantía social. Queremos hablar de cómo estos jóvenes, con sus características particulares, viven, entienden y resuelven situaciones de conflicto en las organizaciones de distinto tipo en las que se desarrolla su formación. Queremos ver cómo llegan a compartir con los docentes, definiciones de conflicto, cómo entienden y elaboran las normas, cómo aceptan –o no– las pautas de disciplinamiento que les proponen. Queremos también aproximarnos a los datos que tenemos para aventurar la relación que puede guardar el control social sobre los jóvenes, con la orientación al trabajo que tiene la garantía social. Pretendemos, en definitiva, sacar a relucir el modo en que las instituciones que gestionan la garantía social, llevan a relacionarse a los agentes afectados a través de la resolución de los conflictos que surgen en el centro, de la definición de las normas del grupo, así como del clima de aula que propician.

Consideramos que las situaciones en las que se produce un conflicto, especialmente en la medida en que éste afecta a gran parte de la comunidad educativa, son escenarios idóneos en los que poder analizar los estilos de socialización de los sujetos. Esto, que se puede predicar de cualquier situación educativa, parece especialmente apropiado aquí por la particular organización de los Programas de Garantía Social (PGS) que facilita la implicación de todos los agentes y

sobre la que recaen unas expectativas de compensación educativa que tienen mucho que ver con cuestiones de orden social y moral, de convivencia, más allá de la propia compensación académica.

La percepción que los jóvenes tienen de lo laboral, dado que los PGS están específicamente diseñados para proporcionarles las competencias necesarias para acceder al mundo del trabajo, se conforma también mediante los procesos de socialización que tienen lugar en las aulas de garantía social: estos procesos se orientan tanto a la consecución de una profesión particular como a cuestiones genéricas relacionadas con el hecho de trabajar y de convivir con otros –con sus pares, pero también con sus formadores, con otros adultos e incluso con la institución a la que pertenecen–.

Nuestra pretensión es pues la de centrarnos en cómo los jóvenes perciben, provocan y resuelven los conflictos dentro de las entidades en las que participan; cómo los profesores intervienen en estos procesos, y qué estrategias utilizan los centros a tal efecto. Tratamos así de ver en qué medida el conflicto es un mecanismo intencionalmente educativo o no.

2. Una aproximación al estudio del conflicto

2.1. El conflicto como problema educativo en la secundaria obligatoria

García y Martínez (2001, p. 15) definen el conflicto como “una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses en relación con un mismo asunto o el convencimiento de que los objetivos de las distintas partes (cuando el conflicto es interpersonal) no pueden lograrse simultáneamente”. Desde su perspectiva, el conflicto en las aulas, la indisciplina, guarda una relación estrecha con otros asuntos como por ejemplo, el bajo rendimiento escolar o el malestar del profesorado. Con esa definición, vinculando también este concepto a otros como “violencia”, “alumnos problemáticos”, “clima de aula” y “competencias de los alumnos”, llevan a cabo varias categorizaciones de conflictos que tienen lugar en las aulas escolares de la Comunidad Valenciana, tomando en consideración, entre otros, el siguiente dato: el 56% del profesorado de la educación secundaria obligatoria considera que los conflictos son muchos. Destacan, a su vez, la frecuencia de los conflictos verbales (71.7% del profesorado), seguidos por el vandalismo (20.6%) y la intimidación (18.4%). Además, el 52.3% del profesorado achaca al desinterés de los jóvenes la presencia del conflicto. A su vez, ese mismo estudio sobre el conflicto en la Comunidad Valenciana señala que el 58.3% de los alumnos no respeta nada al profesor, el 61.5% participa en peleas en el centro y el 66.9% falta a clase alguna vez sin causa justificada.

Aunque no son coincidentes, sí apuntan en un sentido similar a los datos que el propio Ministerio de Educación maneja: Citando un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación sobre la educación secundaria obligatoria, Esperanza (2002, pp. 1-2) afirma que “los problemas que se dan con más frecuencia son, por este orden: alboroto fuera del aula, faltas de respeto a compañeros, alboroto en el aula, agresión moral, faltas de respeto a docentes, absentismo escolar”.

Martín, del Barrio y Fernández (2001), en un estudio sobre el sistema educativo español y su calidad, recogen la frecuencia de respuestas del profesorado en su aula ante conductas de maltrato: ignoran lo sucedido, echan de clase a los implicados, hablan a solas con los alumnos, cambian de sitio al alumno, hablan sobre el tema en clase, hablan con la familia, redactan un parte, lo derivan al departamento de orientación, lo comunican al director para sancionar, proponen expediente al consejo escolar, lo denuncian ante el juzgado, no contestan.

Bien podrían ser éstas las respuestas habituales a los conflictos que cataloga la Federación de Enseñanza de CCOO (2001): a) Comportamiento antisocial de los alumnos (disrupción en las aulas, indisciplina, violencia psicológica, vandalismo, violencia física, acoso sexual, absentismo y deserción escolar, fraude y corrupción); b) problemas de seguridad en el centro escolar (delitos cometidos en el contexto escolar, delitos realizados por sujetos ajenos al centro, clima de inseguridad, conciencia individual o colectiva); c) violencia de la escuela ejercida hacia el alumnado y sufrida por éste (maltrato de profesores a alumnos, injusticia intrínseca del sistema y la institución); d) conflictos entre adultos (entre familias y profesores, entre profesores entre sí, entre familias entre sí, entre profesores y/o familias y personal no docente). Éste es el panorama que presenta la percepción del conflicto como problema en la educación secundaria obligatoria en los últimos años en España. ¿Cuál será ese panorama en el caso de la garantía social? ¿Cabría esperar un empeoramiento de la situación, o bien una ligera mejora por su carácter compensatorio? ¿O tal vez no haya diferencias entre la secundaria obligatoria y la garantía social?

2.2. El conflicto y las posiciones de rol

Para tratar de responder a estas preguntas, nos parece adecuado aplicar a la garantía social lo que Bernstein (1988) predica de la escuela en general, a saber, que la escuela: a) transforma las identidades de muchos niños; b) transforma también sus lealtades hacia la familia y la comunidad; y c) permite asimismo el acceso a otros estilos de vida y relaciones sociales. Entendemos que la garantía social pretende esas transformaciones, toda vez que el sistema escolar reglado no ha conseguido propiciar estos cambios –al menos en el sentido deseable según

quienes lo rigen– con los alumnos que han sido consiguientemente apartados del sistema.

La tesis de Bernstein es la siguiente: esas transformaciones y esos procesos en la formación de la identidad de los jóvenes tienen lugar mediante la “posición de rol” que los alumnos adoptan y que les permite relacionarse con la escuela –es decir, con los roles que a su vez adoptan los profesores–. Esa posición de rol va más allá de los atributos psicológicos del alumno, y depende de cuatro factores: a) el escenario familiar; b) los orígenes sociales del niño, el grupo de edad e iguales al que pertenece; c) la propia escuela; y d) la percepción que el alumno tiene de su destino ocupacional, de su futuro en el mundo del trabajo. En definitiva, la posición de rol, la actitud que el alumno asume ante la escuela y el comportamiento que tiene en ella, es fruto de su percepción sobre su contexto y circunstancias de origen, sobre sus expectativas de futuro, así como de su percepción del servicio que la institución en la que está le presta para asegurar el logro de dichas expectativas. Para él, la institución educativa no es ajena a la percepción que el joven tiene, tanto de su contexto, como de sus propias expectativas; más bien trata de asignarle una posición social que no sólo está en función de las mismas sino que contribuye a ver aquéllas de determinada manera.

Cuatro son las posiciones de rol definidas por el autor en su capítulo titulado precisamente “fuentes de consenso y desafecto en la educación”: a) separación, b) compromiso, c) alienación y d) extrañamiento. Esta tipología se completa con una no-posición, el estado de “aplazamiento” o postergación de rol por parte del joven. Y justamente es esto lo que queremos ver aquí: cómo se comporta la garantía social con los jóvenes que han ocupado a lo largo de su historia escolar posiciones de desafecto respecto a la institución, y qué hace la garantía social para tratar de generar consenso en torno a sus posibilidades educativas, para llevar a cabo la tarea educativa que tiene encomendada con el consentimiento e incluso la colaboración de estos jóvenes. Algo que, en principio, parece una misión imposible y que, sin embargo, parece ser un logro de la garantía social, que cumple así con su función y sus propósitos –atendiendo, tanto a los que le encomienda la sociedad como contención del fracaso escolar, como a los de los propios jóvenes, que parecen ver en ella una aliada, más que una nueva máscara con la que se encubre la escuela que les ha hecho fracasar–.

Para Bernstein, algunos de los contenidos educativos se transmiten no sólo mediante el currículo sino también, de forma particular, en la misma relación entre el rol que asume el formador y el rol que asume el alumno. Se refiere a ello mediante lo que considera dos ejes básicos en la escolarización, a) el “orden expresivo”, la formación del carácter, el disciplinamiento de los sujetos, su socialización; y b) el “orden instrumental”, el aprendizaje formal propiamente dicho, la transmisión de conocimientos académicos y/o profesionalizadores. Ambos ejes

tienen sus propios fines, relativamente independientes entre sí, a la vez que disponen de sus propios mecanismos o medios de transmisión de los contenidos que representan, que a su vez tienen también distinta naturaleza. Ambos se constituyen a través de las relaciones estructurales de control que configuran el espacio educativo, ya que ninguno de los dos es ajeno a la misión declarada de la institución escolar. Esto sucede de tal manera, está tan imbricado en el modo de funcionar del sistema educativo, que se apoyan el uno en el otro, se necesitan el uno al otro, se manifiestan de forma inseparable, si bien diferente entre sí. En función de esos ejes, (Bernstein, 1988, p. 44) explica así una posible tipología de “posiciones de rol” a la que da lugar la combinación de ambos:

Figura 1
Tipos de implicación del rol del alumno

Posición de rol	INSTRUMENTAL		EXPRESIVO	
	Medios	Fines	Medios	Fines
Compromiso	+	+	+	+
Separación	+	+	+	-
Extrañamiento	-	+	+	+
Alienación	-	-	-	-

Medios: Comprende los medios (sí +, no -)

Fines: Acepta los fines (implicación alta +, implicación baja -)

Desde este punto de vista, podríamos ofrecer una lectura sobre el conflicto en tanto que fruto de posiciones de rol no comprometidas con la escuela. Es decir, conflictos como los enumerados en el apartado anterior son posibles en la medida en que los jóvenes que los protagonizan no se sienten vinculados a la escuela, manifestando posiciones de distanciamiento, resistencia o rechazo. Por lo tanto, es la resolución de las situaciones conflictivas, especialmente las graves, la que contribuye a consolidar las posiciones de rol.

Lo que podríamos traducir, si nos movemos de una aproximación sociológica a una pedagógica, en lo siguiente: La solución de los conflictos puede contribuir a cambiar las posiciones de rol, puede pretender la reafirmación del consenso dentro del grupo respecto a las normas –en lugar del rechazo a las mismas–; puede ayudar a resolver la posición de aplazamiento de los jóvenes y a situarles en la de compromiso. Son las situaciones de conflicto las que permiten trabar el acuerdo entre el juicio de los formadores y el del conjunto de la clase, las que

contribuyen a consolidar las normas, a darles la consistencia y credibilidad que necesitan para llevar a cabo su tarea. Por eso nos preguntamos: ¿Qué sucede cuando esos jóvenes pasan de la secundaria a un programa de garantía social? ¿Mantienen las mismas posiciones? ¿Desatan los mismos conflictos? ¿Cómo reaccionan los formadores?

2.3. La estructura diferenciada de la garantía social

El enfoque presentado en el apartado precedente nos parece especialmente pertinente para el caso de la garantía social por el siguiente motivo: los atributos de rol son variables y experimentan cambios en función del medio, y entendemos que la garantía social es un medio distinto, tiene una estructura distinta al de la secundaria obligatoria, por lo que las posiciones de rol podrían variar.

Bernstein distingue entre una estructura escolar estratificada y una estructura escolar diferenciada: La educación secundaria presenta una estructura estratificada, ya que dentro de la misma tienen cabida agrupaciones de alumnos con distintas capacidades y aspiraciones, reciben una atención en parte específica pero también en parte común; la respuesta organizativa del centro escolar es muy similar para cualquiera de los grupos que, además, pueden aspirar, al menos teóricamente, a la misma titulación. Una estructura diferenciada, por su parte, es aquella que ofrece una atención organizativa distinta a un grupo de alumnos, de modo que pasan a estar cursando algo distinto al resto –y no lo mismo por más variaciones que haya adaptadas a las particularidades de esos alumnos–.

Hay que comenzar destacando los aspectos cruciales para poder considerar la garantía social como una estructura escolar diferenciada, para considerarla como una organización de la escolaridad radicalmente distinta a la de la secundaria, para poder pensar la posibilidad de una práctica educativa diferente.¹ Aquí radica su especificidad: a) la presencia de sólo dos docentes, por cada grupo de alumnos, que se hacen cargo de la totalidad del horario escolar; b) la baja ratio que hay de alumnos; c) el carácter abierto y flexible de su currículum; d) el peso de la carga curricular, que recae sobre el componente profesionalizador de cada programa; y e) no se ofrece ninguna titulación oficial al final del programa, por lo que la evaluación pierde parte de sus efectos. Frente a ella, la educación secundaria obligatoria tiene una estructura estratificada; con su carácter comprensivo, ofrece a los alumnos posibilidades de elegir entre materias optativas, pero cursando todos ellos un mismo tronco común; la cantidad de materias es muy elevada, superando la decena; y casi todas ellas son impartidas por profesores distin-

¹ Esa especificidad puede verse claramente en su marco legal y organizativo, descritos más arriba en este volumen, y ha sido puesta también de manifiesto en otras partes (Marhuenda, 1998).

tos, con los que el alumno tiene un contacto y una relación menores que los que son posibles en la garantía social. Si a ello unimos el peso de la evaluación en la secundaria obligatoria, de la que depende tanto la promoción como la obtención del título en educación secundaria obligatoria, veremos que las diferencias entre ambas estructuras se acentúan.

Retomando a Bernstein, “*la estructura diferenciada es contemplada como un medio de control social* para los alumnos de menor rendimiento. A medida que cambian las estructuras de lo estratificado a lo diferenciado, también cambia el énfasis, pasando de la significación de los rituales impuestos por los adultos a rituales generados por los alumnos, de rituales que celebran el dominio a rituales que celebran la participación. De este modo (...) el paso de lo estratificado a lo diferenciado cambia el poder de las relaciones de los alumnos, y el grupo de iguales se convierte en una importante fuente de identidad, relación y orden. Como consecuencia, los contenidos del aprendizaje provienen cada vez en mayor grado de los contenidos del grupo de iguales, pero estos se convierten en elementos de orden instrumental para el propósito del control social” (Bernstein, 1988, p. 11; – la cursiva es nuestra–).

Como se puede ver, desde este punto de vista, los PGS, en tanto que estructura diferenciada –segregada del resto del sistema, separada de éste al tiempo que perteneciente al mismo, al estar bajo su amparo–, tienen como función principal garantizar el cumplimiento de cierto control social, y a ello se dirigen sus esfuerzos, mediante los correspondientes mecanismos, tanto organizativos como curriculares. Más aún, para conseguir esta misión es necesaria la implicación y participación del grupo de iguales, de modo que el papel del formador se ve así reforzado al descansar sobre la connivencia del grupo; de modo también que el contenido de la enseñanza pasa a ser básicamente la socialización de los jóvenes, teniendo tanto la formación básica como la específica del oficio un carácter instrumental al servicio de aquélla.

2.4. A la búsqueda de posiciones de compromiso en la garantía social

Si esto fuera efectivamente así, podemos afirmar que, en cierto sentido, el profesorado de la garantía social buscaría generar en el grupo de clase una dinámica tal que propiciara posiciones de rol de compromiso, minimizando las otras posiciones posibles, y contribuyendo también a decantar hacia ésa las situaciones de aplazamiento. La garantía social pretendería en primer lugar, por lo tanto, transformar el desafecto de los jóvenes hacia la institución educativa en compromiso con la misma, buscaría generar un consenso allí donde hasta ese momento ha habido resistencia y rechazo. Esa sería la misión básica de la garantía social, que se valdría para ello de rasgos que la diferencian claramente del resto del

sistema educativo; y esa misión conllevaría, por tanto, la transformación de las identidades de los jóvenes, identidades que son fruto a su vez del paso de esos mismos jóvenes por la escuela en la que han ocupado posiciones de rol de separación, extrañamiento o alienación incluso.

Tal vez los mecanismos para conseguir esto los encontramos en otro texto del mismo autor, en el que plantea que la escuela opera con dos tipos distintos de rituales del orden expresivo, los consensuales y los diferenciadores: Los primeros propician una identidad escolar, en tanto que los segundos descansan más bien sobre elementos como la edad, el sexo, la familia, etc. Lo interesante, para el caso de la garantía social, es que al tomar rasgos que la distancian sustancialmente de lo que es el resto del sistema escolar en tanto que institución total, al constituir una “apertura al exterior” que se manifiesta en la misma heterogeneidad de situaciones posible, disminuye la ritualización de su orden expresivo, que se manifiesta y transmite de modo distinto a la secundaria, menos escolarizado. Y, sin embargo, al hacer esto continúa contribuyendo a la discriminación o selección. En sus propias palabras, “en las sociedades industriales avanzadas el propósito social de la escuela consiste en educar para la diversidad en las funciones económica y social” (Bernstein, 1988, p. 57); y esa parece ser también una función encomendada a la garantía social, por más que el formato que se le asigne para ello sea tan distinto al resto de la escuela secundaria.

De especial interés resulta aquí el hecho de que la evaluación que se realiza en la garantía social no tenga carácter oficial. El mismo autor señala que “para los niños no examinados, la escuela funciona no tanto como un preciso instrumento de la división del trabajo sino más bien como un instrumento de control social que regula el comportamiento de tales alumnos, sus sensibilidades emocionales, sus modos de relación social con respecto a lo que se considera aceptable para una parte de la sociedad a la que a menudo son conscientes de no pertenecer. La escuela es un sistema regulador del estilo de vida” (Bernstein, 1988, p. 62). Si esto fuera así la importancia que en los PGS tiene la socialización y, particularmente, la forma de gestionar y resolver los conflictos, sería crucial para este propósito.

Sin embargo, nuestro punto de vista a este respecto es distinto al de Bernstein. Mientras que para él “el orden social dentro de la escuela descansa sobre técnicas o destrezas compartidas en lugar de hacerlo sobre valores compartidos” (Bernstein, 1988, p. 62), lo que trataremos de comprobar es si se llega a dar un conjunto de valores compartidos, propiciados por los formadores y gestados en el grupo como la base consensual del mismo, de modo que esa constituya el sustrato sobre el que poder transmitir técnicas y destrezas. Sólo así se entiende que no únicamente los rituales de la garantía social son distintos a los de la secundaria sino que, además, se consigue el compromiso y la implicación de los jóvenes tanto con la forma de escolaridad como con el contenido que la garantía

social les ofrece, en contraste con lo que Weis (1990) señala como uno de los efectos perversos de la escuela, al conseguir desvincular su forma del aprendizaje que proporciona. Ya habíamos abordado el estudio de la disciplina, también en la garantía social, al apreciar el énfasis puesto en las normas, en relación con las habilidades para la inserción sociolaboral, si bien lo habíamos hecho fundamentalmente desde la perspectiva de los formadores (Molpeceres, 1998). Teniendo constancia de la importancia de este elemento en la dinámica de interacción de la garantía social, queríamos acercarnos ahora a la mirada de los jóvenes.

Y apoyamos nuestra perspectiva al atribuir a la garantía social algunas de las ideas que Stenhouse (1997) refiere sobre los procesos de enseñanza en general, en su capítulo sobre “normas en la clase”. Afirma Stenhouse que el maestro en realidad no es la causa del aprendizaje, sino que su logro está, verdaderamente, en dotar de sentido al mismo. Y eso parece ser lo que sucede en los PGS: que jóvenes que no encontraban sentido a su permanencia en la escuela ahora sí lo hallan en el contexto de la garantía social. Y eso sería lo que, volviendo a Bernstein, les permitiría adoptar una posición de implicación o compromiso –tanto con lo que están haciendo y aprendiendo, como con cómo lo están haciendo y aprendiendo–, abandonando las situaciones anteriores que habían ido consolidando durante la secundaria y, probablemente, parte de la primaria. En definitiva, ese compromiso resultaría de comprender y aceptar (en cierto modo desear también) los fines, tanto del orden instrumental como del expresivo, así como de comprender y compartir los medios empleados en la garantía social para alcanzar tales fines. ¿Por qué se da ese cambio? ¿Qué lleva a los jóvenes a situarse, a posicionarse de forma distinta a la que venían planteando en su trayectoria escolar?

2.5. De la resolución de los conflictos a la creación de consenso

Varias son las explicaciones para ello, y en todas encontramos relevante el papel que juega la consecución de un clima de aula propicio; a ello contribuye también la percepción del conflicto en la garantía social, así como el modo en que se afronta y resuelve, como trataremos de mostrar. Nuestro supuesto es, por una parte, que la constitución del grupo de jóvenes es bien diferente a la que se da en el resto de la secundaria, tanto por la ratio como por el agrupamiento de trayectorias escolares “conflictivas”. Por otra, pensamos que la constitución del equipo de formadores permite relaciones mucho más intensas entre ellos y los jóvenes, un mejor conocimiento, establecer otro tipo de vínculo educativo más “humano”. De este modo, nos parece oportuno prestar atención al conflicto, en especial a los primeros conflictos graves que surgen en cada programa, ya que pensamos que su afrontamiento establecerá la pauta de lo que es tolerable y lo que no en el consenso que se está tratando de generar en el grupo dentro de cada entidad. De

ahí que queramos comprobar también, qué sucede allí donde una entidad imparte varios programas de garantía social; tratando de averiguar si el consenso que busca lo desea compartido entre los distintos grupos de clase.

Aquí seguimos nuevamente a Stenhouse, quien define las normas de clase como “los criterios que subyacen a las pautas consistentes de juicio de la calidad y valor del trabajo de la clase” (1997, p. 97). Como vemos, esta definición de normas es más amplia que una visión restringida en que se igualan normas a disciplina, y es por ello que nos resulta relevante a la hora de analizar el conflicto: bajo esta noción, caben tanto elementos del orden expresivo como del orden instrumental o, dicho de otra manera, se pone de relieve las relaciones estrechas entre ambos a fin de conseguir un mismo efecto. Dos son los elementos de dicha definición sobre los que nos queremos detener, por su especial relación con la percepción y afrontamiento de los conflictos: en primer lugar, la consistencia de las pautas. Es fundamental el mantenimiento de las mismas en el tiempo. Es esa consistencia lo que establece la diferencia entre lo que es negociable y lo que no, o dicho en términos de Bernstein, es la consistencia la que permite comprender cuáles son los fines –tanto del orden instrumental como del expresivo– y la que apunta al mismo tiempo a los mínimos que se han de compartir. Lo consistente no es negociable, de ahí su consistencia. En segundo lugar, el juicio mismo, más allá de la firmeza con que se responda ante las situaciones en que se atenta contra la consistencia. El juicio no es otra cosa que la apreciación del valor, es decir, de la percepción que se tiene de la situación, o en particular, de la calidad de la vida en el aula. Y es fundamental que dicha percepción sea firme también en unos mínimos, de modo que se permita así conocer aquello que se ha de compartir.

En este sentido, el mérito de los formadores en la garantía social estaría en conseguir generar unas expectativas compartidas del grupo de clase en torno a los juicios de calidad del equipo de formadores; ésta sería la clave de la eficacia del programa, conseguir que el mismo criterio llegue a ser compartido por los formadores y los jóvenes. Como afirma Stenhouse, “el desarrollo de una norma en la situación docente es importante porque informa la autocritica de los alumnos” (1997, p. 98). Son las normas y su desarrollo los que permiten conocer los límites de lo tolerable, los que establecen las reglas del juego en el aula, los que definen lo que es conflictivo y lo que deja de serlo para constituirse en normal. Y, en la medida en que las normas son comprendidas y compartidas, son interiorizadas, se produce un acuerdo en torno a qué es conflicto y qué no lo es. Ese acuerdo es muy importante, ya que con mucha frecuencia es la falta del mismo lo que se percibe como conflicto –y es fuente del mismo– en las aulas de secundaria. De este modo, y como afirman Hernández y López (1996), la garantía social cumpliría con su papel de encargarse de proporcionar ciertas herramientas y habilidades que compensen las carencias de los jóvenes que acuden a

ella a fin de poder integrarse en la sociedad; ya que los PGS son una pieza más entre las políticas que consideran a estos jóvenes como “un riesgo para la sociedad” y que ponen el acento en su “normalización”. Desde esa visión compensatoria de carencias, tratan de proporcionar unos hábitos básicos de convivencia, de establecer mecanismos educativos de disciplinamiento para quienes acuden a ellos. Y todo ello cobra más sentido, si cabe, a la luz de los planteamientos de Bernstein expuestos más arriba, de modo que mediante una forma distinta de operar, la garantía social cumpliría así con la misión que la secundaria tiene encomendada en torno a la división del trabajo, expandiendo la misma a colectivos que de otro modo quedarían fuera de la órbita escolar.

Pero volvamos al acuerdo sobre las normas. Como señala Stenhouse, éste se logra en parte por la propia autocrítica, pero en parte también por la presión del grupo que se llega a establecer, y que puede resultar más efectiva incluso que la del propio maestro: “en una buena clase, hay una cultura cara a cara, fuerte y vigorosa, que admite variantes en su seno, pero proporciona la experiencia esencial de estar en el grupo. Al menos, algunas normas afectan a todos los miembros de la clase” (Stenhouse, 1997, p. 100). Ése sería, pues, el logro de la garantía social: la constitución de un grupo que se reconoce como tal, que se compromete con todos los miembros del grupo.

Pero Stenhouse habla de cuatro tipos de normas, no sólo de uno: a) normas de disciplina o conducta en clase, b) normas de resultados esperados, c) normas sobre las actitudes que hay que tener ante los contenidos del curriculum, y d) normas de valor y calidad del trabajo que se lleva a cabo en la clase. Si bien para Stenhouse son estas últimas las más importantes, dado que la garantía social descansa principalmente sobre mecanismos de control social y el orden expresivo juega en ella un papel destacado, para nosotros resultaba especialmente importante estudiar el conflicto, ya que ponía de manifiesto los juicios de calidad y valor sobre las conductas esperadas en la clase y, por ende, en la vida. En definitiva, son las normas, más que las metas –difusas, variadas y dispares en el caso de la garantía social, como apunta la propia normativa– las que sirven para juzgar, para evaluar, por tanto, el éxito o no de los mismos. La cuestión, por consiguiente, es la de qué tipo de cultura se quiere generar en la clase, más allá del tipo de contenido que se desea transmitir. Nos parece perfectamente extrapolable a la garantía social la siguiente afirmación de Stenhouse: “En resumen, considerar el curriculum como el fundamento de la discusión y del pensamiento de los alumnos y no como los materiales para la instrucción supone resaltar la necesidad de adaptarse a las dificultades prácticas del aula. De ahí la necesidad de examinar las normas realmente cumplidas más que las metas proclamadas. Un buen curriculum es el que hace posible unas normas que valen la pena” (1997, p. 114).

3. Conflicto, disciplina y clima de aula: metodología de estudio

En nuestra exposición, nos referiremos al trabajo de campo que hemos desarrollado en dos momentos distintos del curso escolar 2002-2003, realizado en siete entidades que tenían una trayectoria considerable en la gestión de Programas de Garantía Social: dos institutos de educación secundaria, un centro educativo privado concertado, dos entidades sin ánimo de lucro y dos entidades locales. En dos de estas entidades entrevistamos a jóvenes de dos grupos distintos, con lo cual disponemos de datos de nueve grupos.

Para tener en cuenta la configuración de las entidades como espacios altamente flexibles donde “cumplir” los objetivos de la garantía social (Marhuenda, 1998) y las características psicosociales de los educandos (Auberni, 1995; Zacarés, 1998; Aparisi *et al.*, 1998), planteamos la recogida de información del siguiente modo: Acudimos en dos momentos a los centros, la primera una vez consolidada la matrícula, transcurridos entre dos y tres meses del comienzo del curso. Luego volvimos al mismo centro durante el último mes del curso, cuando muchos jóvenes estaban realizando prácticas en empresas como parte de su formación; en uno de los centros fue imposible continuar con el estudio en el segundo momento, de modo que aquí la muestra se redujo a seis entidades y un total de ocho grupos.

3.1. Tratando de comprender la percepción del conflicto

En el primer momento, entrevistamos a los jóvenes en grupos de tres como máximo. Les pedimos a los docentes que hiciesen ellos la distribución de estos grupos intentando equilibrarlos en función del grado de afinidad que pudieran tener los jóvenes. Nuestra intención era tener controladas al máximo posibles situaciones que se derivasen del hecho que los alumnos no conocían a los entrevistadores. La información que les solicitábamos en este primer momento era, entre otras que no manejaremos en este capítulo,² en relación a conflictos relevantes en los que hubiesen participado dentro del centro, ya fuera como parte activa de los mismos o bien en tanto que observadores.

Previo a la entrevista con los alumnos, les habíamos pedido a los maestros que elaborasen un listado de los conflictos que hubieran tenido lugar dentro del aula o del taller, entre alumnos y entre profesores y alumnos, tanto recientemente como, para aquellos considerados como graves, desde principio de curso. Este

² Las entrevistas se ocuparon también de los procesos de construcción de su identidad, sus concepciones del trabajo, sus expectativas y temores ante el futuro, así como la valoración que, transcurrido ese primer trimestre, hacían del programa.

listado nos permitía una baza en caso que los alumnos no quisieran o no se atreviesen a hablar directamente sobre el tema del conflicto –algo que no fue necesario, ya que prácticamente todos los grupos respondieron tranquilamente–.

De este modo, realizamos entrevistas a cien alumnos,³ a quienes les pedimos que nos hiciesen un listado de los últimos conflictos así como de los conflictos graves que hubieran sucedido dentro del programa, y que nos relatasen uno: el que para ellos fuese el más importante. Para los siguientes grupos dentro del mismo centro, teníamos interés en que el conflicto descrito fuese el mismo, y así resultó también en la mayoría de los casos, mostrando un alto grado de coincidencia en los conflictos que relataban –incluso en la percepción que tenían de los mismos– en cada una de las entidades.

Para ello, planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cómo o por quién se originó?
- ¿Cómo se solucionó?
- ¿Cuánto tiempo llevó solucionarlo?
- ¿Entre quiénes se solucionó?
- ¿Era la única forma de solucionarlo?
- Si volviera a darse, ¿qué sucedería y cómo se reaccionaría?

Además, les pedimos que intentaran imaginarse lo que hubiese sucedido en cada uno de los siguientes ambientes haciéndoles las mismas preguntas que para el relato precedente, pero aplicadas a estos lugares: (i) aula de formación básica; (ii) aula taller; (iii) empresa de prácticas; y (iv) pasillos o espacios de convivencia comunes en la entidad pero en los que no hay presencia física de los profesores o tutores –desde los propios pasillos hasta la puerta de la calle del centro o el patio–.

Pretendíamos con ello apreciar cómo estos jóvenes valoran y reconocen las prácticas formativas y de socialización empleadas con ellos.

3.2. Tratando de describir el clima de aula

Una vez abordada la cuestión del conflicto, nos pareció adecuado ir más allá y tratar de averiguar qué tipo de consenso se creaba en cada programa, cómo se configuraba el clima de aula en torno al cual podían darse posiciones de compromiso de los jóvenes (y los formadores). Esto resultaba apropiado hacia el final del curso, y utilizamos para ello la escala de Moos y Trickett (1984), por tratarse de un instrumento consolidado y validado, especialmente en el caso de las “enseñanzas medias”: Sirve para medir el clima social en el aula, prestando atención

3 La caracterización de la muestra se encuentra al comienzo del capítulo anterior.

tanto a la organización de la clase –estructura de normas– como a las relaciones entre profesores y alumnos. Como indica el propio cuaderno de aplicación, “el supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta” (Moos y Trickett, 1984, p. 12). De este modo, la escala permite apreciar si se dan las condiciones favorables para el aprendizaje, prestando especial atención al papel de las normas –entendidas en el sentido amplio que les da Stenhouse (1997)–; por lo que resultaba especialmente apropiado para nuestros intereses.

Así pues, en un segundo momento volvimos a realizar varias visitas a cada programa en las que, además de otros asuntos,⁴ realizamos en cada grupo el pase de la escala de clima de aula de Moos y Trickett, utilizando para ello una adaptación que hicimos al contexto de la garantía social de la versión española de dicha escala.⁵

Pudimos trabajar con seis de las siete entidades a las que habíamos acudido en el primer trimestre. En dos de ellas, recogimos información de más de un grupo –aunque una de ellas realiza las actividades conjuntamente con todos los jóvenes, mientras que la otra mantiene la separación entre grupos según el perfil profesional del programa–. Ya que en una de las entidades no fue posible acceder en este segundo momento, finalmente tenemos siete casos distintos.⁶

El cuestionario está elaborado para clases de educación secundaria –la etapa en la que se encuadra la garantía social–, y fue tipificado en 1984 en su versión española. Hemos hecho uso de esa tipificación para valorar mejor los resultados que hemos obtenido en cada uno de los grupos, así como para atrevernos a destacar los rasgos comunes.

Esta escala se ha utilizado habitualmente para describir contextos de aprendizaje y contrastar las percepciones de profesores y alumnos. Nosotros la hemos usado para a) describir las percepciones del grupo; b) percibir diferencias entre los contextos del aula de básica y del taller; c) recoger la percepción de los formadores del PGS; y d) encontrar las similitudes entre las percepciones de los jóvenes y de sus formadores.

4 En esta ocasión, preguntamos de nuevo a los jóvenes en torno a sus concepciones del trabajo, a fin de ver si había habido alguna variación relevante, pero al mismo tiempo entrevistamos a varios de ellos (dos por programa) para conocer con más detalle sus procesos de maduración.

5 Llevado al terreno de la garantía social, optamos por esta escala por varios motivos: En primer lugar, se trata de una escala estandarizada y, a pesar del paso del tiempo, adaptada a la población española, específica para secundaria, tratándose de un instrumento de reconocimiento internacional y que está refrendado también por otros instrumentos que lo pueden acompañar, y que miden el clima en el trabajo y en la familia, entre otros.

6 Cuatro casos son el grupo único que tenía cada una de las entidades. Un quinto caso corresponde a los dos PGS que tiene una entidad que, sin embargo, organiza su docencia como si de un único grupo se tratara. Los dos últimos casos son dos de los PGS que tiene una misma entidad, y que mantiene separados a todos los efectos.

La escala consta de noventa ítems correspondientes a cuatro dimensiones que se subdividen en nueve subescalas.

Dimensión 1: Relaciones

Se trata de medir aquí el interés, la atención, la participación de los jóvenes en clase; también la preocupación y amistad que hay entre los miembros del grupo; así como la ayuda, la confianza y apoyo que presta el profesor. Las tres subescalas que encontramos aquí, y que corresponden con las tres primeras que aparecen en los gráficos que presentamos más abajo, son: 1) *Implicación* (grado de interés y participación que los jóvenes muestran con respecto a las actividades), 2) *Afiliación* (amistad y apoyo entre los jóvenes), 3) *Apoyo del profesor* (amistad y confianza en el mismo).

Dimensión 2: Autorrealización

Se pretende medir el crecimiento personal así como la orientación a las metas; el énfasis en desarrollar las actividades previstas, en ceñirse a las materias; así como también la competencia entre los jóvenes por obtener buenas notas y reconocimiento –si bien en la garantía social no hay evaluación como tal y esta subdimensión podría quedar desvirtuada, creemos que no se corre ese riesgo al haber la posibilidad de realizar prácticas, así como el acceso a un empleo tras el programa–. Las subdimensiones correspondientes son: 4) Orientación a las *tareas* (importancia concedida a acabar con lo previsto) y 5) *Competitividad* (valoración del esfuerzo para lograr una buena evaluación).

Dimensión 3: Mantenimiento del sistema, estabilidad

Tres son las subdimensiones bajo este ítem: 6) Orden y organización –énfasis en las conductas disciplinadas del estudiante, así como en la organización de las actividades–; 7) *Claridad* de las reglas –tanto la claridad de las reglas como de las consecuencias de incumplirlas, así como la consistencia del profesor para resolver las infracciones–; 8) *Control* del profesor –severidad, cuán estricto es el profesor y cuán problemática puede resultar su aula–.

Dimensión 4: Cambio

Hay aquí una última subdimensión: 9) *Innovación*: En qué medida los estudiantes contribuyen a innovar, así como el profesor hace uso de nuevas técnicas o bien estimula el pensamiento creativo.

4. El conflicto en la práctica educativa de la garantía social

Nos parece útil, para tratar de comprender la percepción del conflicto que tienen los jóvenes y los docentes de la garantía social, utilizar la clasificación de la Federación de Enseñanza de CCOO (2001) en su estudio sobre la convivencia escolar. Así pues, señalaremos a continuación qué tipo de conflictos se han referido en nuestro estudio. En la siguiente tabla mostramos los datos de los conflictos que ha habido en los distintos programas con la correspondiente solución que se ha adoptado en cada centro:

Figura 2
Correspondencia entre conflictos producidos en los centros
y soluciones adoptadas

Conflictos según centros	Soluciones según centros				
	Diálogo en privado entre profesor y alumno	Discusión del conflicto en público	Imposición de tareas académicas	Expulsión temporal y/o permanente	Implicación de terceros (director del centro, padres)
a. Indisciplina en tareas académicas	6	2,6,8	3		2
b. Faltas de respeto e insultos	4,6	4,6		4	4
c. Agresiones físicas	4			4	4
d. Maltrato de profesores a alumnos				1	5
e. Deterioro material	3	2,3	3	5	2,3
f. Exclusión, rechazo	4				1,4,8

Leyenda: 1 y 8 son Institutos de Educación Secundaria, 2 es un centro concertado, 3 y 4 son entidades locales, 5 y 6 son entidades sin ánimo de lucro.

Lo primero que llama la atención es que en todos los grupos sólo pudimos encontrar, como máximo, un conflicto grave durante los tres primeros meses del curso. Parece que el conflicto escasea, no se hace presente en la garantía social; o quizá sea percibido de forma bien distinta a lo que sucede en las aulas de secundaria. En segundo lugar, podemos hablar también de la escasa presencia de algunos tipos de conflicto. ¿A qué puede deberse? Teniendo en cuenta que el alumnado de garantía social es alumnado que no “encaja” en los institutos por cuestiones académicas y/o de comportamiento, cabría esperar que la tasa de conflictividad en los programas fuese elevada, más, si cabe, al reunir en el mismo grupo a estudiantes con trayectorias y catalogaciones similares. Sin embargo, no lo es. Parece que la garantía social ha conseguido minimizar o disolver el conflicto que atenazaba las aulas de secundaria.

La peculiar organización de los programas facilita que, ante una situación conflictiva, se produzca una respuesta inmediata, lo que probablemente contribuye a su solución. De los conflictos que listamos en la anterior tabla, todos excepto el “a)” son de cuestiones de comportamiento y las soluciones que se adoptan ante los mismos siguen un patrón determinado: primero se dialoga en privado y/o en público, después se implica a un tercero y en su caso se impone un castigo (expulsión y/o realizar tareas académicas extra). En este sentido, hemos encontrado aquí una pauta consistente, tal y como señalaba Stenhouse.

La inmediatez de la solución adoptada y la estrecha vinculación entre docentes y alumnos hace que consideremos la organización de los programas como la clave desde la que mirar el conflicto en el caso que nos ocupa. Con relativa independencia del tipo de institución, las soluciones adoptadas son muy similares, así como los conflictos que se dan. En un programa, tanto los espacios como las figuras de autoridad son limitados, por lo que se potencia el diálogo como medio para resolver inmediatamente los conflictos, como el mecanismo que permite generar el consenso en torno a las normas, que consigue desarrollar el compromiso de los miembros del grupo con el propio grupo y con la dinámica del programa en el que están.

A continuación, procederemos a analizar con más detalle algunos ejemplos, tratando de ver cuál es la percepción que profesorado y jóvenes tienen de esos conflictos –el juicio sobre los mismos, que acaban compartiendo–, así como procurando abordar los mecanismos de resolución empleados y su eficacia y valoración, especialmente por parte de los jóvenes.

4.1. Las entidades y la gestión del conflicto

Dado que los alumnos que se reúnen en un mismo programa tan sólo tienen en común el hecho de no tener un título académico básico y que no superan los veinticinco años de edad y, por otro lado, que la mayor parte del tiempo que están en el programa lo dedican a aprender un oficio en unos espacios determinados del centro, observamos que las prácticas de enseñanza personalizadas para cada alumno se hacen posibles en la garantía social de modo diverso.

La comprensión de la propia práctica docente por parte del maestro de taller y el maestro de básica en cada programa, así como su desarrollo, nos resultaba interesante para observar, ya que cuando se da la coincidencia de que diferentes alumnos a la vez desarrollan actividades diferentes dentro de un mismo espacio, “es preciso que los individuos asuman un orden interiorizado que posibilite el autocontrol de cada cual” (Gimeno, 2003, p. 180). En cada institución existen unas normas implícitas y explícitas de funcionamiento, unos reglamentos, unos códigos invisibles de conducta y unos regímenes de premios y de castigos que ordenan las relaciones entre los docentes y los alumnos, los alumnos entre sí, y los docentes entre sí. Además, se producen distinciones jerárquicas tanto vertical como horizontalmente.

Por este motivo, consideramos que los modos de gestionar las situaciones de conflicto que se producen dentro de la organización por parte de los agentes implicados nos proporcionaría pistas acerca de cómo se regulan las relaciones entre los sujetos en cada una de ellas. Queríamos ver cómo los alumnos aprenden modos de relación, cómo aprenden también a situarse ellos mismos dentro de un plano sociolaboral, y cómo la entidad en la que están, trata de provocar estos aprendizajes.

4.2. La percepción del conflicto por los alumnos

Cuando pedimos a los alumnos que nos relataran las situaciones conflictivas que hubieran sucedido en el centro, en seis de los siete centros a los que acudimos nos dijeron que en su centro no había conflictos, más bien al contrario.

Dado que habíamos mantenido previamente una entrevista con los docentes y por ello disponíamos de información acerca de este tipo de situaciones, pudimos encauzar la entrevista hacia aspectos concretos de cada centro. En un primer momento los alumnos de garantía social que entrevistamos tendían a comparar la situación educativa que vivían en ese momento con situaciones educativas anteriores –el instituto o colegio al que acudían en cursos anteriores–, declarando abiertamente que la situación actual era mucho más positiva para ellos que las anteriores. Veamos algún ejemplo:

(En un programa dentro de un centro escolar): –En la hora del patio hablamos con los de otras clases y ellos tienen broncas más fuertes que nosotros...

–Conflictos no. Sí somos muy vacilones. Todos hemos salido vacilones, pero lo que hacemos es entre colegas, y siempre de broma... Hay mucho más buen rollo que en otras clases porque hay amistad: a todos nos van las discotecas.

Las razones por las que los alumnos consideran que no hay conflicto dentro del programa, a pesar de que sí hay situaciones de conflicto concretas en todas las entidades, son de dos tipos: a) el estilo del docente, y b) el asunto concreto a considerar como conflictivo.

En el caso de los estilos docentes, en las seis instituciones definen a sus profesores como tolerantes, pacientes, “enrollados”, amables y tranquilos. Todas estas características salen a la luz cuando los alumnos hablan de la reacción del docente hacia posibles situaciones conflictivas:

–Los profesores son enrollados. Aquí, conflicto no, al revés: bromas todo bromas. El de taller es muy tolerante.

Y respecto al asunto concreto del conflicto, le restan importancia por no considerarlo especialmente relevante, es decir, no le asignan la categoría de conflicto:

–Todo lo que ocurre en básica son cosas que no tienen importancia.

–No hay conflictos importantes: nos riñen lo normal y punto...

–A mí me has puesto menos nota... no nos podemos cambiar de sitio... Protestas, pero no van más allá.

La dimensión del conflicto viene determinada, en el caso de las siete entidades, por una falta de adaptación por parte de uno de los dos agentes –o los formadores o los alumnos– a lo que se espera sea la actividad habitual del centro:

–Son gente que no tiene dos dedos de frente [refiriéndose a los alumnos que generan situaciones de conflicto dentro del programa].

–Todos los días hay conflictos, pero es con el mismo chaval. [Un alumno de NEE integrado en un programa no específico de NEE].

–Hay conflicto con la gente que se automargina desde principio de curso, no porque los hayamos marginado nosotros sino que son ellos los que se han marginado.

Los alumnos perciben que el tiempo que dedican a cada tarea es fundamental para aprender el oficio. Aquellos que permanecen en el Programa de Garantía Social han interiorizado la función oficial básica del mismo, de modo que consideran que los docentes están realizando por ellos una labor de “salvamento” en comparación con la percepción que tenían de aquellos en las instituciones educativas en que estaban anteriormente:

– Los profesores tienen más interés de enseñarnos y que no nos quedemos con dudas.

–Hay un ambiente muchísimo mejor que en el instituto, aquí al menos te prestan más atención.

En general, creemos que hay que tener en cuenta que los alumnos que entrevistamos son aquellos que han sufrido una doble selección: a) la de entrada al programa, a través de los mecanismos que se disponen en cada entidad, y b) la derivada de hacer las entrevistas cuando el programa lleva unos tres meses de funcionamiento, con lo que en todas las entidades, bien por baja voluntaria bien por expulsión, permanecen aquellos alumnos que son “aptos” para integrarse de manera efectiva en el centro. Debido a esto, a este doble filtro, creemos que encontramos afirmaciones del tipo “con los profesores no hay conflictos”, o “conflictos gordos, gordos... no”, cuando les preguntamos acerca de posibles situaciones conflictivas.

–Hay menos problemas ahora en clase porque ya han expulsado a los que eran conflictivos.

Sin embargo, ésta es la descripción del primer acercamiento que tienen los alumnos a los conflictos que se generan en sus centros. Una vez relata a los entrevistadores una situación de conflicto que se ha producido recientemente en su centro, observamos que las posiciones de los individuos se dispersan mucho más y que aparecen de manera tácita diversos mecanismos de regulación de la entidad así como resistencias que los alumnos generan a los mismos.

4.3. Mecanismos de regulación

En las valoraciones que hacen los alumnos de las situaciones que se han producido en los centros encontramos opiniones que en general concuerdan con las soluciones adoptadas como remedio a los conflictos. En ocasiones, estas valoraciones tienen que ver con la forma en que los alumnos consideran que deben comportarse en el centro, tanto ellos como sus compañeros. Resulta curioso observar cómo los alumnos han ido incorporando a su forma de actuar y de comportarse dentro del centro las normas que hay en él, en un período de tiempo tan corto.

Respecto a la forma adecuada de resolver un conflicto en todos los centros hay dos: a) el diálogo y, b) la expulsión temporal o permanente. Los alumnos relatan que en cualquier situación de conflicto se debe hablar con los implicados, en un primer lugar lo deben hacer los propios implicados y, en segundo lugar, se debe recurrir a una instancia superior, para que actúe de intermediaria, en caso de no llegar a un acuerdo o de reincidir.

–Se intenta evitar el conflicto mediante el diálogo.

–Si no se resuelve, hay que buscar a los profes.

–He hablado con él y le he dicho que “no se pase”.

Cuando los alumnos hacen este tipo de afirmaciones, en general van seguidas de comentarios al hilo de lo que para los alumnos debe ser su propio papel en el programa:

- Porque si él ha venido aquí es para aprender y si no, pues “que se pire”.*
- No aprende ni deja aprender: nos hace perder el tiempo, horas de estar aprendiendo mecánica.*
- Es un vacilón, pero se le paran los pies. Él es así. En vez de prestar atención a los profesores o en vez de estar en lo que tiene que estar.*
- No hace nada: que cojan a otra persona que sí aproveche.*

Y también surgen comentarios hacia posibles soluciones a estas situaciones:

- Los profesores deberían dejarle las cosas claras y actuar de una vez.*
- Se debería hablar con él, llamar a los padres o enviarles un papel explicando cómo se comporta el hijo.*
- Si viene aquí es para escuchar y si no, que se vaya.*
- Parece que los profesores no quieren afrontar que el chaval tiene un problema: lo tratan de forma diferente al resto lo cual es injusto... Que se vaya el chaval a un centro especial.*

Incluso se realizan afirmaciones como las siguientes, que muestran una interiorización de la norma que resulta aún más llamativa si se considera la trayectoria escolar de quienes las pronuncian:

- Que esto ocurra es malo: para el centro y para los profesores.*
- En una empresa, lo habrían despedido.*

Todas estas aseveraciones recogen aspectos sobre cómo los alumnos consideran que debe ser su comportamiento dentro del programa y cómo debe ser la actuación de los profesores en las situaciones que nos describen. Para aprender es fundamental que exista cierta paz dentro del equipo que permita que cada uno vaya trabajando en sus tareas. Consideran el programa como un lugar adecuado donde aprender: lo valoran positivamente. Por eso, les molesta que haya individuos que no valoren en su justa medida la oportunidad que les brinda el programa. Es más, tienen claro que afecta a su tiempo de clase y que existen otros centros donde aquellos alumnos podrían estar mejor.

Todas estas cuestiones referentes a “lo que debería ser” el programa para los alumnos indican que todos ellos han aprendido ese código invisible que regula las relaciones entre sujetos dentro del centro. Los comportamientos de estos alumnos de garantía social que no entran en la dinámica del centro deben ser sancionados, en opinión de sus propios compañeros. Y la sanción se hace en función de un bien común que es alcanzar los objetivos del programa.

Este bien común no está siempre en concordancia con las decisiones que adopta el equipo docente, lo que en ocasiones produce resistencias a estas actuaciones. En dos de los centros encontramos ejemplos destacados: el primer caso,

en un instituto de educación secundaria un alumno intentó falsificar la firma de un compañero en la hoja de asistencia con lo que el profesor, al darse cuenta, le pegó un capón; el alumno se enfadó y tras una discusión expulsaron al alumno de clase con un parte para casa. En el segundo caso, en una entidad local, el centro entero estaba en desacuerdo con la actuación de una alumna que “incluso venía con su madre, lo desorganizaba todo y salíamos perdiendo los que estábamos. Desde que la echaron no hay ningún problema”. Esta alumna fue expulsada, tras sucesivos conflictos con alumnos y docentes del programa.

En cualquier caso, estas resistencias van acompañadas de la siguiente valoración por parte de los compañeros:

–El profesor de taller tiene la costumbre de si haces algo mal, pegarte un capón. No está bien pegar, pero las collejas no son castigos. Los profesores son mayores y tienen pensamientos de antes todavía... No es que haga daño pero... “yo tendré respeto a los mayores’ pero vosotros también tened respeto”. Los trabajos son más exigentes porque tienes que trabajar, pero no me pegan.

–La otra se ha quedado porque se tenía que quedar, si no, nos hubiésemos ido todos con ella. Hace tiempo que todo el mundo estaba en contra de ella. La psicóloga y el de taller son los únicos que pueden con ella, es que es una alumna muy especial.

En el primer caso, los alumnos del programa son en su mayoría alumnos del mismo centro en el que estudiaron secundaria obligatoria. Declaran que ya están acostumbrados a las normas y a los castigos, por lo que llevan bien la situación. Sin embargo, ante la actuación de este profesor no se muestran de acuerdo y consideran que no les respeta. Sin embargo, a pesar de la resistencia tácita que los alumnos hacen ante los comportamientos del docente, se le disculpa por considerarle docente, así como aplicándole la atenuante de “ser de otra época”.

En el segundo caso, la alumna que sí se quedó en el centro, a la cual apoyaban sus compañeros, declaró que llegó al límite de sus fuerzas en la última discusión: no quería que la echaran del PGS porque eso para ella habría sido una vergüenza.

En general los alumnos de los programas consideran que siempre hay uno o dos que son los que generan las situaciones de conflicto y que los docentes tienen una actuación más flexible para con ellos.

–Si haces algo a estos dos, luego se enteran (los profesores) y encima te expulsan.

No deja de llamar la atención que estos jóvenes con historia de fracaso escolar asuman las normas y los hábitos de trabajo dentro del programa, convirtiéndose ellos mismos en sancionadores de las conductas disruptivas de determinados compañeros.

4.4. El papel de los formadores

Al preguntarles a los alumnos sobre qué habría ocurrido si el conflicto se hubiese dado en presencia del docente de taller o del docente de básica, buscábamos averiguar cómo las figuras de autoridad eran percibidas por ellos.

Dadas las respuestas observamos que nos encontramos ante dos formas de establecer la autoridad en el programa. En la primera de ellas están aquellos centros en los que la situación no cobra especial relevancia por darse en un contexto determinado, es decir, es independiente del contexto. La segunda, por el contrario, es dependiente del contexto: los alumnos modifican su conducta en función del adulto que esté presente, por lo que determinadas situaciones no pueden llegar a darse en determinados lugares a los que se asocian ciertas figuras de autoridad.

La independencia del contexto, consideramos que puede deberse a: a) que el centro ha hecho explícito ese modo de actuar por lo que la norma es más difícil de transgredir, tanto para los docentes como para los alumnos, y b) que existe una figura de autoridad reconocida por todos –normalmente el docente, que a la vez asume la coordinación del programa y uno de los dos módulos principales–.

En las situaciones de conflicto dependientes de contexto, los alumnos, tras períodos de tanteo y negociación, llegan a conocer los límites de los docentes. Declaran abiertamente que esperan el momento adecuado en el que poder traspasar los límites de las normas visibles. En todos estos centros, los alumnos señalan que cuando se produce una situación conflictiva determinados docentes acuden a pedir ayuda a otra figura de autoridad, bien sea al jefe de estudios en caso de los centros educativos, o bien al coordinador del programa en el caso de las entidades locales.

Para los alumnos, esto guarda relación con la imagen que los docentes se han creado de los propios alumnos:

- En pocas palabras nos tratan como a tontos. Podríamos hacer cosas buenas pero no.*
- Ellos se ve que han memorizado el primer día que íbamos a ser burros y burros nos hemos quedado. Idea fija de garantía social de tontitos.*
- La profesora quería echarle: “es que lo tuyo es de subnormales, porque es que no se te puede denominar de otra manera, porque me vuelves loca...” porque todos los días hace algo. [Hablando de cómo actuó la profesora después que el jefe de estudios viniese a ver lo que sucedía en el aula].*

Los siguientes fragmentos de entrevista nos parecen representativos de la diferencia que se genera entre los docentes de un mismo programa, cuando estamos en un centro dependiente del contexto:

- Conflicto con la profesora sí: casi todos los días en clase por no callar. Un día hablabamos mucho, empezó a chillar y se fue: es lo más gordo que ha habido. La solución*

fue que nos dijo que había hablado con el director. Pero el director no vino y cuando vimos esto seguimos igual. Si pasa algo con la profesora, ella se lo cuenta al coordinador y él al día siguiente (porque él también es el tutor) nos lo comenta. Si tenemos algún problema entre nosotros, ella nos dice: solucionadlo vosotros. Ella no va a discutir, no va a perder tiempo del aula por una tontería.

–En taller no hay conflictos: el profesor impone un montón. Cuando dice algo todo el mundo se calla. El sustituto no impone: el que manda no es él sino el otro profesor. El sustituto se tiene que apoyar en otros profesores. El tutor es el que te dice si vas a aprobar o a suspender. Si hay algún problema con alguno, el tutor habla con él y no se vuelve a repetir.

Los alumnos confieren autoridad a aquellos docentes que se toman la molestia de hablar con ellos, incluso si es para sancionarles por una mala conducta. Cuando los profesores acuden a una persona ajena al programa –aunque no al centro– en busca de ayuda, pierden el respeto que sí tiene la figura de autoridad. En todos los centros que esto ocurre, coincide que los profesores que “imponen respeto” son los de taller, incluso aunque el docente de básica también sea para ellos una figura de autoridad. Los docentes que acuden a otro adulto consiguen que las situaciones se vuelvan rutinarias rompiendo la cadena lógica de diálogo que sí se genera con los docentes que no acuden a otra figura. Por ejemplo, los alumnos de una entidad local hablan así de su profesor de taller:

–A él le tiene más respeto la gente. Con él no se puede, porque es que allí [en el taller] estamos vigilados por él, es que nos vigila a todos así, uno a uno. Por eso la gente elige la hora de gimnasia para pegarse. Con él no habría pasado nunca [refiriéndose al conflicto que relatan]. Hubieran ido las dos a la calle, porque ya tienen varios avisos las dos. Con él no, porque la gente le tiene más respeto.

En todos los casos en que los alumnos utilizan la palabra “respeto” para referirse a la relación con su docente, éste no acude a ninguna otra figura de autoridad para solucionar los problemas.

4.5. La gestión del conflicto como instrumento educativo

Entender las situaciones de conflicto nos ayuda a comprender los modos en que se educa a los alumnos dentro de una organización, al ponerse de manifiesto el tipo de relaciones que los sujetos tienen entre sí.

En los Programas de Garantía Social parece que podemos encontrar diferentes formas de enfrentar los conflictos según la concepción de alumno –de sus posibilidades y limitaciones– que mantienen los docentes: Hay entidades que lo asumen como propio de la dinámica, incluyéndolos y haciendo visibles los modos de posicionarse ante los mismos. Por el contrario, hay entidades en las que dentro de la programación docente no hay lugar visible para los conflictos, que-

dando esto en el plano de lo invisible. En un punto intermedio, encontramos que más de la mitad de los centros en que realizamos entrevistas la función de resolver los conflictos está dividida, adscriben a cada uno de los dos docentes del programa ser el “poli malo” o el “poli bueno”.

Pero, por encima de estas diferencias, el conflicto es utilizado en todas ellas, cada una a su manera, para conseguir generar un consenso de grupo; un consenso que es incluso más amplio en aquellas entidades en las que son varios los grupos de garantía social que comparten un mismo edificio. Parece que, de este modo, se asegura la complicitad entre formadores y jóvenes, concediendo a los jóvenes un protagonismo en la resolución de los conflictos, de manera que, mientras que algún joven puede quedar apartado del programa excepcionalmente – no hemos encontrado más de una expulsión por centro –, el mecanismo empleado consigue elevar el grado de implicación del resto para con el grupo y el programa, asentando las normas compartidas y propiciando una experiencia de grupo que resulta satisfactoria por ser integradora.

Tener presente el conflicto como parte de la formación de los alumnos parece una forma idónea de poder trabajar con jóvenes que llegan al programa estigmatizados. El carácter ocupacional de la garantía social, a pesar del bajo nivel de cualificación para el que preparan, muestra una tendencia a enseñar a los alumnos a saber comportarse de manera tácita, y lo hace con mayor énfasis aun que el que pone en el componente profesional mismo. Los objetivos de los programas que, como señalábamos al principio, son explícitamente el facilitarles la incorporación a la vida activa previo aprendizaje de un oficio determinado, se traducen en que la mayoría de entidades consideran que la carencia principal de los estudiantes radica en la forma en la que se mantiene relaciones con los otros, y no en el trabajo o “saber hacer”. Parece confirmarse pues la hipótesis de Bernstein que exponíamos más arriba.

En este sentido, hemos advertido una dinámica muy similar en todos los programas estudiados: las normas se exponen en los primeros momentos, y son las personas que no las comparten o que las ponen a prueba las que corren el riesgo de quedar excluidas del grupo, incluso físicamente, y esto es percibido así por todos los miembros de éste, de tal manera que, en varias ocasiones, puede más el peso de pertenecer al grupo que el de desafiar a la institución, de modo que ahí está la respuesta a la situación conflictiva. Por otra parte, cuando la pertenencia al grupo no es valorada por encima del rechazo a la institución, a las normas, los restantes miembros del grupo comparten el criterio de la expulsión definitiva de aquellos que han propiciado situaciones conflictivas en el programa, haciendo valer así el potencial de la cohesión, la pertenencia, el consenso.

Son las normas –del programa, del grupo– y el logro en conseguir que jóvenes y formadores las compartan las que explican el compromiso de los jóvenes

con la garantía social; más que el contenido mismo de las normas o que los métodos empleados en la docencia. O, dicho de otra forma, es la enseñanza de las normas la que constituye el eje del método de la garantía social, y esto se hace tanto en las clases de formación básica como en las de formación específica.

Y es que no hay cabida para otras posiciones que la de compromiso dentro de la garantía social, cuyo empeño –como proponemos a continuación– consiste justamente en alcanzar un clima de aula que lo favorezca a lo largo del curso y al que contribuyan todos los miembros del grupo.

5. Del afrontamiento del conflicto a la generación de un clima de aula: el empeño de la garantía social

La escala de Moos y Trickett (1984) parte de un supuesto: la medida del clima de aula es indicativa del entorno de aprendizaje, y el propio clima tiene un efecto sobre la conducta discente. Ellos presentan en su trabajo una tipología de climas de aula, basada en la aplicación extensiva de la escala a clases de secundaria. En su adaptación española, se encontraron seis grandes tendencias:

1. Clases orientadas a la *innovación*: priman los aspectos innovadores y relacionales, la orientación a la tarea es escasa, como también se presta poca atención a las metas y procedimientos. El control del profesor es exiguo.
2. Clases orientadas al *control*. Hay mucho control, que compensa la falta de apoyo entre los alumnos así como también falta el apoyo del profesor a los alumnos.
3. Clases orientadas a la *relación estructurada*. Se privilegia la interacción y participación de los alumnos. El interés y la implicación es alto, al igual que el apoyo. Hay orden y las reglas están claras.
4. Clases orientadas a la *tarea, con ayuda del profesor*. El énfasis está en los objetivos académicos –o docentes, ya sean estrictamente académicos o profesionalizadores–. Hay poco énfasis en las reglas y particularmente en el control, si bien no se fomenta especialmente ni la participación ni la innovación.
5. Clases orientadas a la *competición con apoyo*. Las relaciones entre los estudiantes son positivas. El énfasis está en la organización y en la claridad de las reglas, si bien hay menos control que en el segundo de los perfiles y mayor énfasis en la competición.
6. Clases orientadas a la *competición desmesurada*. Hay pocas reglas, poco énfasis en las relaciones, tampoco importa tanto la innovación, ni siquiera la claridad de las reglas: la clave en este tipo de clima de aula está en la competitividad, más incluso que en el control que se puede ejercer.

Por ello, pensamos que la escala y su tipificación en nuestro contexto nos podía permitir contrastar una hipótesis: que la enseñanza que se imparte en los programas de garantía social es susceptible de: a) poner en práctica procesos de innovación que, b) tengan un efecto positivo sobre los jóvenes que acuden a ellos. Si la hipótesis fuera real, encontraríamos clases cuyo clima no estaría caracterizado por altos niveles de control, orden y competitividad. En efecto, si nuestra hipótesis se cumpliera, el hecho de reunir y juntar en un mismo programa a jóvenes estigmatizados como “malos estudiantes” y “conflictivos en el trato” no provocaría un “estallido social” dentro del programa que lo haría inviable, sino que la situación sería aprovechada mediante la práctica pedagógica que la garantía social permite, de modo que los jóvenes valorasen de forma distinta esta situación educativa y se implicasen en ella. Desde nuestro punto de vista, podríamos encontrar clases orientadas a la relación estructurada por una parte, y a la tarea por otra.

Si creyéramos que los jóvenes de garantía social tienen poco que hacer, visto su historial educativo, seguramente podríamos esperar tipos de clima de aula, bien orientados al control –a fin de conseguir mantener la disciplina ante un colectivo desmotivado y especialmente conflictivo–, bien orientadas a la competición –a fin de potenciar la selección entre el alumnado, de modo que se llevara la clase al ritmo de quienes muestran interés, si se diera el caso–. Sin embargo, si nuestra hipótesis se confirmara, podríamos encontrar clases orientadas a la relación estructurada –cuando los docentes tratan de potenciar el carácter socializador de la garantía social, frente a la adquisición de competencias técnicas, incluso a la reinserción escolar–, o bien clases orientadas a la innovación –a fin de encontrar un sentido educativo ante una oportunidad poco definida y, por lo mismo, abierta, como podría ser la garantía social–. Por fin, en aquellos programas con un perfil profesional con salidas laborales, podríamos esperar también encontrar aulas orientadas a la tarea, siendo ésta no tanto académica sino justamente centrada en la formación profesional específica. Veamos qué es lo que hemos encontrado.

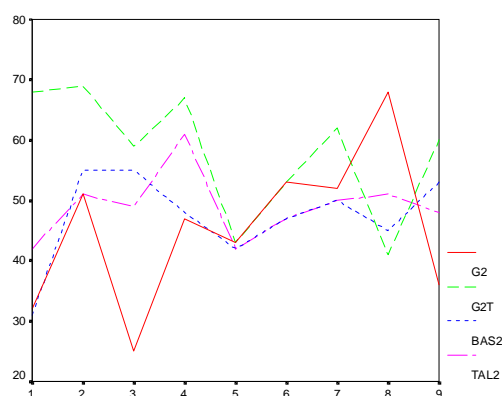
5.1. El clima de aula en cada una de las entidades estudiadas: rasgos diferenciales

A continuación, ofrecemos una breve exposición de las principales características del clima de aula en cada grupo, detallando las diferencias entre el espacio del taller y el aula de formación básica, así como presentando el contraste que pueda darse entre la descripción que del clima de aula dan los jóvenes y sus formadores. Dadas las características de la muestra, no resulta apropiado tratar

de buscar diferencias significativas entre los estilos socializadores de cada una de las entidades.⁷

CASO 1. Se trata de un Instituto de Educación Secundaria, con una oferta variada de ciclos formativos. En este grupo encontramos tanto hombres como mujeres, si bien los dos profesores son varones. El perfil es claramente industrial. El resultado de la escala de clima de aula es como sigue:⁸

Gráfico 1. Clima de aula en un IES



Los jóvenes de este grupo otorgan puntuaciones más altas a la clase de taller que a la de básica en todas las dimensiones, excepto en competitividad y control, siendo la afiliación el valor más alto (y que en la clase de básica se mantiene en la media). La clase de taller responde bien al perfil de una clase orientada a la innovación, con la dimensión relacional muy bien valorada además de una fuerte orientación a la tarea, así como reglas muy claras; mientras que la dimensión de control puntúa por debajo de la media, junto con la de competitividad. Sin embargo, el profesor de taller difiere bastante en su apreciación de la implicación de los jóvenes (la dimensión que más bajo puntúa) mientras que en el caso del control también discrepa de sus alumnos, ahora al puntuar más alto que ellos.

También la clase de básica se valora muy negativamente en implicación y, especialmente, en la ayuda recibida por parte del maestro, y el nivel de afiliación,

⁷ La numeración que utilizamos para los casos se corresponde con la de la figura 7.1. (y el caso 7 corresponde a la entidad local número 3 de aquella figura).

⁸ Utilizaremos la misma presentación en todas las gráficas: en el eje de abscisas las nueve subescalas: 1) implicación, 2) afiliación, 3) apoyo del profesor, 4) tareas, 5) competitividad, 6) orden, 7) claridad de normas, 8) control, 9) innovación. En el eje de ordenadas, las puntuaciones típicas, siendo 50 la puntuación media. BAS corresponde a la puntuación del maestro de básica, TAL a la puntuación del maestro de taller, G y el número a la puntuación que los jóvenes dan en la clase de básica, y GT a la puntuación que los jóvenes dan a la clase en el taller.

siendo normal, está muy por debajo del que se manifiesta en el taller. Se percibe que el control del profesor es muy alto (la puntuación más alta, muy por encima de la media), mientras que la innovación recibe una puntuación muy baja.

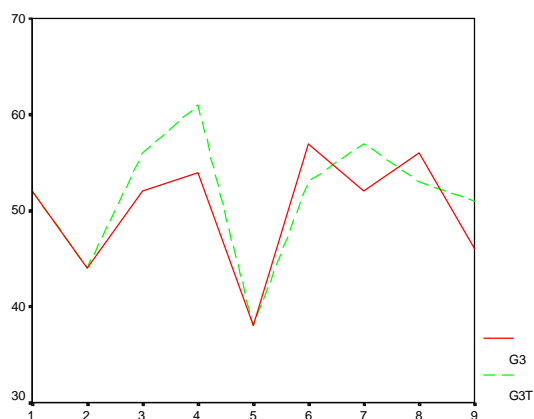
El maestro de básica coincide con su compañero al apreciar en los jóvenes un muy bajo nivel de implicación, en tanto que percibe que la ayuda que les proporciona es algo superior a la media. Además, difiere abiertamente de sus estudiantes, tanto en la valoración del control que tiene sobre el aula (mucho más bajo del que apuntan sus alumnos), así como de su grado de innovación, que ve superior al que los alumnos perciben.

La competitividad está, y así es percibida por todos los implicados, algo por debajo de la media (algo que será la tónica en la garantía social, como veremos a continuación).

En definitiva, se aprecia una diferencia muy clara entre las aulas de básica y de taller, diferencia que, sin embargo, apenas es percibida por parte de los docentes, salvo ligeramente en el caso de la orientación a las tareas.

CASO 2. Se trata de un centro concertado que imparte fundamentalmente ciclos formativos. El perfil profesional de este programa de garantía social también es industrial, con una mujer dando clase de básica, mientras que el formador de taller es hombre. Ambos son muy jóvenes, y están pendientes de asentar su puesto de trabajo en este centro.

Gráfico 2. Clima de aula en un centro concertado



En este caso, a diferencia del anterior, apenas hay diferencias entre las percepciones que los alumnos tienen de las clases de básica y taller. Lamentablemente, no tenemos la información de los docentes, sólo de los alumnos.

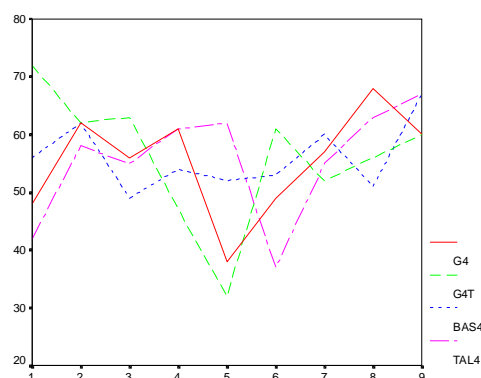
El grupo puntúa muy por debajo de la media en competitividad, en tanto que el resto de dimensiones se sitúan en valores muy cercanos a la media; al tiempo que se percibe también apoyo positivo, aunque no excesivo, de los profesores a los jóvenes, al igual que cierto énfasis en el orden y el control. Sí que destaca como puntuación más elevada, en el caso del taller, la orientación a la tarea.

El nivel de afiliación está algo por debajo de la media y, en ambos casos, se valora menos que el apoyo que reciben del profesor. El perfil de este grupo en ambas clases no corresponde con ninguno de los tipos de Moos.

CASO 3. Es ésta una entidad local que imparte varios programas de garantía social. El centro tiene un claustro de profesores relativamente consolidado –si bien inestable en sus condiciones laborales–. Hay una maestra de básica que imparte esta materia en todos los grupos, maestros de taller especializados en cada uno de los perfiles, y cuenta también con otro personal de apoyo. Aunque todos los grupos están separados, los jóvenes tienen trato entre ellos. En este grupo, cuyo perfil está dentro de la familia de construcción, todos los alumnos son varones.

Hay una valoración muy similar, por parte de los alumnos, de las intervenciones de sus profesores de básica y de taller. Las diferencias más importantes se encuentran en la implicación, que resulta más baja en el caso de la formación básica y muy altas en el caso del taller; lo que no resulta extraño dado el perfil del mismo. Llama la atención que no perciben especialmente una orientación a la tarea en el caso del taller; así como el escaso énfasis en la competitividad que perciben tanto en el aula de básica como en el taller. Si bien se aprecia más insistencia en el orden por parte del formador de taller, la dimensión de control es superior en el caso de básica, que recibe también una puntuación muy alta.

Gráfico 3. Clima de aula en el grupo 1 de una entidad local

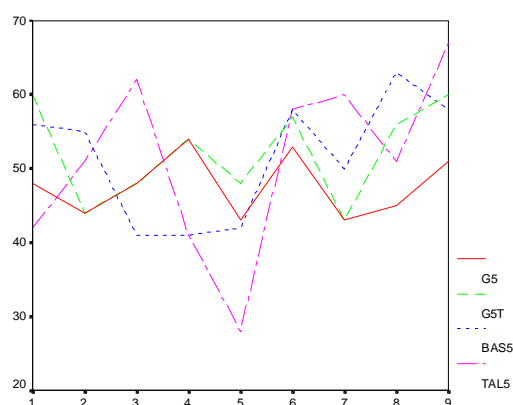


Llama la atención la consideración que la maestra de básica tiene de su apoyo a los estudiantes, que percibe como normal (por debajo de la percepción de ellos, mientras que los valores se invierten al considerar el control), así como su valoración de la competitividad, que también se sitúa en la normalidad, y por encima de lo que valoran los jóvenes.

Respecto al maestro de taller, su perspectiva sobre la competitividad es radicalmente opuesta a la de los jóvenes: mientras que ellos apenas sí la perciben, para el maestro es una cuestión muy importante. En el caso de la valoración del orden, los términos se invierten, siendo ésta una cuestión destacada por los jóvenes y apenas percibida por el maestro de taller (ésta es, junto con la implicación, la única puntuación por debajo de la media).

CASO 4. Éste es el grupo más numeroso: en esta entidad, de hecho se funden los dos grupos en uno para la realización de todas las actividades, tanto de básica como de específica, a pesar de las diferencias entre perfiles profesionales. Esto es posible debido a la relativa indefinición y consiguiente amplitud de dichos perfiles. Hay hombres y mujeres, tanto entre los profesores como entre los alumnos.

Gráfico 4. Clima de aula en una entidad local



En este grupo, llama la atención que muchas de las puntuaciones de los jóvenes se encuentran muy próximas a la media; de forma similar a lo que hemos visto en el segundo caso, pero mostrando incluso menos variación que éste.

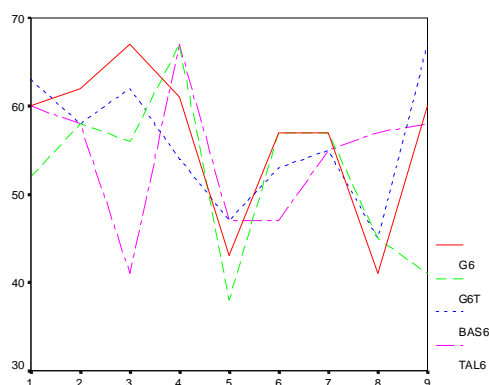
La valoración que hacen los jóvenes de las clases, tanto de básica como de taller, son muy similares, si bien puntúan más alto los valores de control así como de innovación del taller, al igual que la implicación en el grupo y orientación a la tarea.

La maestra de básica no difiere demasiado de las valoraciones de los estudiantes, si bien percibe en ellos más implicación y afiliación de la que reconocen y, por otra parte, ve más control, claridad de reglas e innovación de los que los alumnos informan.

El maestro de taller cree que les da mucha más ayuda de la que ellos perciben y, por el contrario, la orientación a las tareas y la competitividad están muy por debajo de lo que valoran los jóvenes. El perfil de este maestro se corresponde con el tipificado por Moos y Trickett como de una clase orientada a la innovación, y el de la maestra de básica con el de una clase orientada a la relación estructurada.

CASO 5. Esta entidad sin ánimo de lucro ha trabajado siempre con el mismo perfil, tradicionalmente femenino. Tanto las docentes como las jóvenes son mujeres, y así se lo propone también el propio centro.

Gráfico 5. Clima de aula en una entidad sin ánimo de lucro



En esta institución, se ven valores muy elevados, tanto de apoyo por parte del profesor como de implicación en la tarea. Destaca también especialmente la orientación a la tarea, mientras que hay uniformidad en valorar apenas el grado de competitividad así como el control en el aula: estas dos dimensiones puntúan claramente por debajo de la media. El orden en el aula y la claridad de las normas también son valores muy destacados, al igual que la innovación. Podríamos encontrar aquí rasgos que aproximan este grupo al perfil de una clase orientada a la tarea con ayuda del profesor que describen Moos y Trickett.

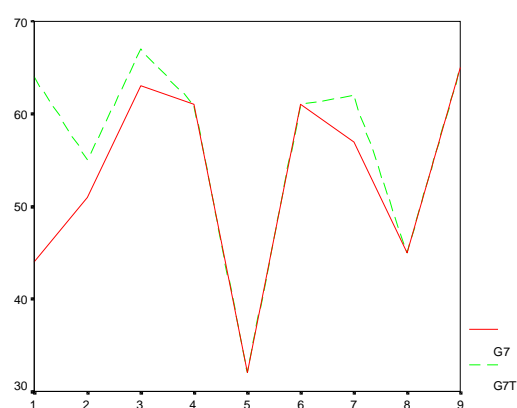
Además, conviene destacar que en este centro se aprecia un estilo bastante uniforme, tanto entre las docentes como en lo que las jóvenes reconocen. Las diferencias se encuentran principalmente en la ayuda que proporciona la profe-

sora, que en el caso de la maestra de taller es infravalorada, especialmente en relación a los valores percibidos por las alumnas, que ven en ella mucho más apoyo que el que ella misma reconoce. Por el contrario, la innovación que se asigna no es vista así por las estudiantes, invirtiéndose en este caso la percepción.

CASO 6. Estamos ahora ante otra entidad sin ánimo de lucro, distinta a la anterior por el perfil que oferta tradicionalmente, típicamente masculino, si bien hace ya años que matricula en el mismo a algunas mujeres. La maestra de básica es mujer y el maestro de taller es hombre.

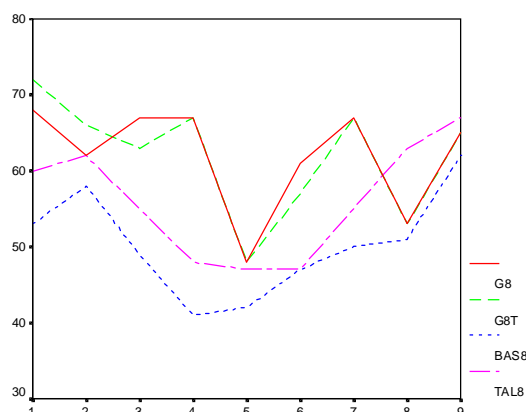
En este caso, tampoco disponemos de datos de los docentes. El perfil que se aprecia, con rasgos acentuados, es el de orientación a la tarea con ayuda del profesor, unidos a una alta innovación, y resulta muy alta la coincidencia entre los valores del aula de básica y la de taller, que apenas difieren más que en la implicación en el grupo, bastante más alto en el caso del taller.

Gráfico 6. Clima de aula en una entidad sin ánimo de lucro



Se valora mucho el apoyo del profesor (la puntuación más elevada de todas en ambas aulas), también la orientación a las tareas, y apenas nada la competitividad, que no parece tener cabida en esta institución. El orden, sin embargo, puntúa muy alto, al igual que la claridad de las tareas; en tanto que la percepción de control es muy baja, siendo junto a la competitividad el otro valor puntuado por debajo de la media.

CASO 7. En la misma entidad local que presentamos en el caso 1, trabajamos ahora sobre un perfil correspondiente a la familia de administrativo, en el que hay matriculadas principalmente mujeres, aunque también hay algún hombre. El maestro de taller también es un hombre.

Gráfico 7. Clima de aula en el grupo 2 de una entidad local

Encontramos en este caso prácticamente una valoración uniforme –casi coincidente en todas las dimensiones– por parte de los jóvenes, del clima de aula en los dos contextos en que se da, el aula de básica y el taller. Con valores destacados por encima de la media (es aquí donde se encuentra la competitividad, que de nuevo es la dimensión más baja de todos), se percibe la implicación en el grupo como el elemento mejor valorado, así como un alto grado de afiliación y, especialmente, mucho apoyo por parte del profesorado (una de las dimensiones de mayor puntuación). La orientación a las tareas también es elevada. El orden y la claridad de normas también tienen puntuaciones altas, que disminuyen hasta los valores normales para el caso del control. Nuevamente, aquí encontramos un perfil acentuado de orientación a la tarea con ayuda del profesor.

Ambos formadores puntúan con valores más cercanos a la media y por debajo de los jóvenes en casi todas las dimensiones. Tampoco difieren en exceso entre sí las percepciones de ambos formadores. Llama la atención lo bajo que puntúan su apoyo a los estudiantes, en contraste con las altas puntuaciones de ellos, así como la orientación a las tareas y la competitividad, que ubican dentro de valores normales.

Merece atención especial que nos detengamos en este último grupo para contrastarlo con el caso 3, ya que se trata de dos perfiles profesionales distintos que se imparten dentro de la misma institución y que, además, tienen la misma maestra de básica, en tanto que los maestros de taller son diferentes según la especialidad. Lo que nos encontramos, respecto a la maestra de básica, es una valoración ligeramente superior en este último grupo, en los que puntúan mucho más alto, tanto la implicación en el grupo como el apoyo percibido por parte de la profesora. Esta valoración se complementa con la que hacen del control que la

profesora ejerce en el aula, y que es percibido en mucha menor medida en este caso que en el grupo del caso 3.

Ahora bien, tanto como este contraste, llama la atención la “contaminación” que parece producirse en la valoración que los alumnos hacen del caso de la clase de básica con respecto a la de taller, cuyos perfiles se asemejan, en cada uno de los dos grupos, a los de los correspondientes espacios de taller. Podemos encontrar aquí una configuración diferenciada de equipos docentes que, combinada, permite atender a jóvenes con distintas características. Otros datos obtenidos de esta entidad a lo largo de los dos últimos cursos escolares así parecen sugerirlo.

Se suma a lo que acabamos de manifestar, la distinta valoración que los jóvenes de uno y otro perfil profesional hacen de sus clases de taller: encontramos diferencias claras en lo referente a la orientación a las tareas. El grado de competitividad también muestra un resultado similar, manteniendo las mismas diferencias. El otro aspecto en el que hay diferencias claras es la claridad de las reglas.

Sin embargo, no podemos afirmar que sean diferencias sustanciales, y ello puede deberse, al menos parcialmente, al trabajo de “claustro” que se lleva a cabo en el centro: de hecho, si bien los énfasis son distintos, los perfiles son muy similares en ambos casos, lo que puede denotar cierta orientación del centro en su conjunto, más que de cada uno de los grupos en particular (de modo que sería la institución la que busca determinado clima de aula por medio de sus docentes, como también parecen sugerir los resultados que hemos encontrado en otras fases de la investigación en curso).

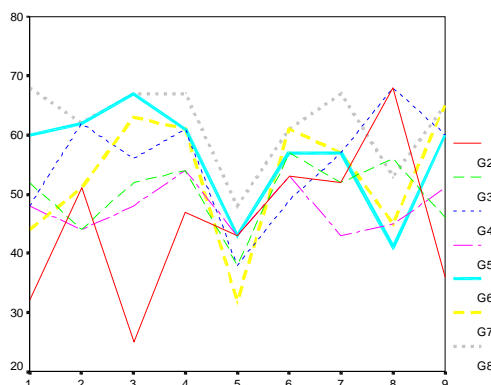
5.2. El clima de aula: una valoración de conjunto

No queremos concluir la exposición de resultados sin destacar algo que, en estos momentos de la investigación, es más relevante que las diferencias encontradas entre los distintos grupos y entidades: lo que hay de común en ellas.⁹ Parece que hay algunos rasgos que, con independencia de la entidad, del perfil profesional, del sexo de los jóvenes, de la composición de los equipos docentes, define de forma bastante nítida lo que podríamos denominar la configuración específica del clima de aula en la garantía social. Ciertamente que las diferencias entre los distintos casos existen y ponen de manifiesto distintos estilos de socialización

⁹ Hubiéramos querido tratar de establecer vínculos entre el clima de aula y las estrategias institucionales que plantea Jacinto (1998): respecto a la captación y selección –de formadores y de jóvenes, así como de asignación de éstos a los grupos allí donde hay varias posibilidades–; de formación –tanto el contenido como la secuencia y la evaluación que se lleva a cabo–; así como de las relaciones institucionales –alejamiento del sistema escolar institucionalizado, gracias a las relaciones con el exterior y con el mercado de trabajo–. Sin embargo, no fue posible descender a este detalle, queda para posteriores estudios.

–todos ellos efectivos, a juzgar por los resultados sobre la percepción y gestión del conflicto a los que nos referíamos más arriba–. Pero sí parece que podemos hablar de particularidades de la garantía social, particularidades que se aprecian mejor si utilizamos nuevamente las representaciones gráficas:

Gráfico 8. Clima de aula en las clases de formación básica, según los jóvenes



En primer lugar, conviene destacar la escasa puntuación obtenida en la dimensión de competitividad. En el total de los casos estudiados es la puntuación más baja de todas (con la sola excepción de la valoración que hacen de un aula de formación básica, en la que el valor inferior es el del apoyo que perciben del profesor, parejo a la implicación en el grupo en dicha aula),¹⁰ casi siempre por debajo de la media (sólo en un caso se sitúa justo en esa posición, si bien mantiene la inferioridad con respecto al resto de puntuaciones, muy por encima de aquella). Este dato no sólo llama la atención en sí mismo, sino también en relación a los obtenidos en la estandarización de la prueba de Moos y Trickett: sólo en el perfil de aula orientada a la tarea con ayuda del profesor (el perfil que, como estamos viendo, mejor se ajusta a la situación que encontramos en la garantía social, con los matices que ahora señalaremos) puntúa tan baja la competitividad pero, incluso en esa circunstancia, es un valor aún más alto que el del control del aula o la afiliación entre los miembros del grupo. Resulta especialmente relevante, además, si consideramos que la garantía social pretende un énfasis profesionalizador, que debiera encontrar un refuerzo justamente en la promoción de cierta competitividad, habitualmente percibida como necesaria para incorporarse al mercado laboral y mantenerse en el mismo. Por lo tanto, nos atrevemos a

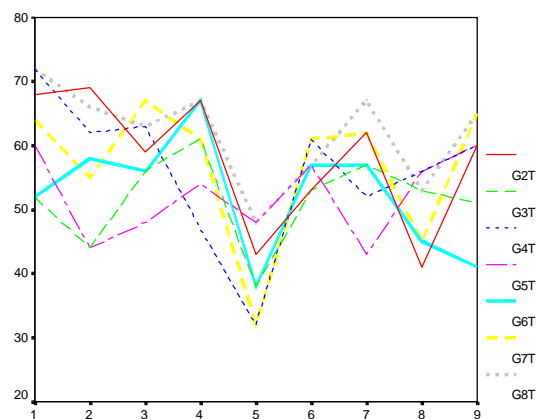
¹⁰ Si bien hemos de referirnos, justamente, a la falta de consenso, formador y jóvenes vivían una tensión que se mantuvo a lo largo de todo el curso.

afirmar que estos datos demuestran, como decíamos al referirnos a la gestión del conflicto, que el principal empeño de la garantía social está en la socialización de los jóvenes, en potenciar la convivencia, la vida en grupo; y de ahí el mayor peso de la orientación a la tarea, así como el apoyo otorgado por el profesor.

Apoyamos esta afirmación, además, en los matices que hemos de introducir respecto al peculiar perfil de orientación a la tarea de la garantía social: Si tomamos las dimensiones principales en lugar de las subescalas, tan o más importante que la propia orientación a la tarea, resulta la estabilidad que se consigue en el grupo: la importancia del orden en el aula, reforzada en el control que se da en la misma (y que, como veíamos al estudiar el conflicto, es interiorizado y potenciado por los propios jóvenes, no queda en manos del formador exclusivamente), así como la claridad de las normas (el peso de esta subescala es, en su conjunto, mayor incluso que el del control); invitan a confirmar ese afán socializador, restaurador de un clima social positivo, de un entorno en el que el joven se puede sentir bien y apoyado; como muestra también el dato del apoyo percibido por parte de los formadores y, en menor medida, el propio nivel de afiliación: estos dos últimos datos pueden contribuir, pues, a la implicación en el grupo de los jóvenes, lo cual también pone de manifiesto la importancia de otra de las grandes dimensiones señaladas por Moos y Trickett: las relaciones en el aula.

No obstante, podemos realizar estas afirmaciones con mayor rigor si atendemos también a los resultados en el aula de taller, donde los jóvenes se encuentran muchas más horas, y donde el contraste entre la función socializadora y la función profesionalizadora puede ser más relevante.

Gráfico 9. Clima de aula en las clases de formación profesional específica, según los jóvenes



Queda más claro, si cabe, lo expresado en los párrafos precedentes: Se confirma la bajísima puntuación de la competitividad, justo en el aula profesionalizadora, con respecto al resto de dimensiones de aula. Y, en el caso del taller, es la dimensión de relación la que destaca por encima de la de estabilidad en el aula, de modo que incluso el control que se establece en la misma es puntuado más bajo, en general, que la claridad de las normas (quizá más importante al implicar, en el caso del taller, aspectos relativos a seguridad en el trabajo), así como el orden en el aula, también relacionado con esa misma explicación.

Probablemente la mayor implicación en el grupo frente al aula de básica sea fruto del contenido de las enseñanzas en el taller, que puede resultar más novedoso y motivador para los jóvenes que el del área de básica (al fin y al cabo, aquél no es sino una reedición de los contenidos a los que se han acostumbrado –y en los que han fracasado– a lo largo de la escolaridad, en tanto que el contenido del taller, incluso cuando el perfil profesional no resulta especialmente atractivo para los jóvenes, no deja de ser nuevo para ellos).

Una última consideración al respecto: En el caso del taller tanto como en el de aula, los resultados encontrados cuestionan la segunda de las dimensiones señaladas por Moos y Trickett, la de autorrealización, definida por la orientación a la tarea y la competitividad que debieran, en gran medida, covariar. No es esto lo que sucede en la garantía social, donde se produce una disociación entre ambas subescalas que nos hace, por ello, matizar tanto esa aproximación de los perfiles encontrados a uno de los tipificados por ellos. Algo en lo que valdría la pena indagar en estudios posteriores.

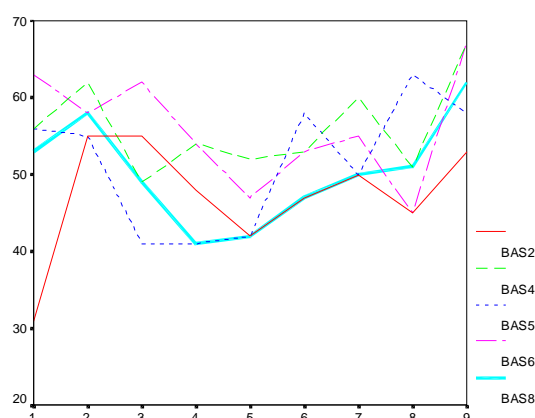
El punto de vista de los formadores

Para concluir, trataremos de buscar confirmación a estas valoraciones generales en las descripciones de aula que dan los formadores, buscando así, en cierto modo, la intencionalidad a la que podría atribuirse este perfil propio de la garantía social. Ya hemos señalado anteriormente que disponemos de menos cuestionarios de formadores, ya que en dos de los grupos dejaron de contestar al mismo.

Entre los formadores de básica, apreciamos una tendencia similar a la apuntada por los jóvenes: puntuaciones altas en la dimensión de relación y, en segundo lugar, en la estabilidad en el grupo. Por supuesto, hay diferencias respecto a la valoración de los alumnos, que podríamos cifrar en lo siguiente: los formadores perciben una mayor implicación en el grupo (a excepción del caso señalado anteriormente de conflicto entre el formador y el grupo), en tanto que consideran el apoyo que ofrecen a los jóvenes por debajo del que ellos les reconocen. El orden en la clase y la claridad de las normas también son importantes (aunque por

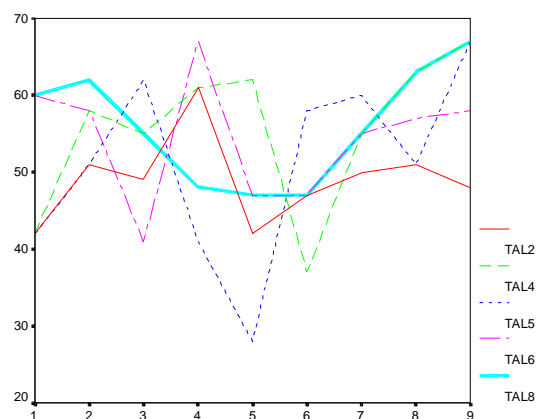
debajo de las relaciones en el aula), y el control es la subescala más baja de las tres que afectan a la estabilidad en el aula, pareciendo pues que, en efecto, los formadores descansan sobre el apoyo y el consenso de los estudiantes, para así poner menos empeño en tratar de mantener el orden mediante mecanismos de coerción.

Gráfico 10. Clima de aula, según los formadores de básica



También llama la atención, por contraste con la valoración de los jóvenes, las puntuaciones tan altas que los formadores otorgan a la variable de innovación. No es de extrañar, sin embargo, que los alumnos aprecien menos esta dimensión, en especial en el área de básica, a la que se han acostumbrado, mal que bien, durante tantos años. Y, sin embargo, ese énfasis en la innovación es lo que, probablemente, contribuye a facilitar la tarea de los formadores en el ámbito socializador, a la vez que se apoyará necesariamente en aquél para poder ofrecer esos contenidos con otro estilo docente. Destacaremos también que la competitividad, pese a puntuar también en último lugar (junto al control en el aula), recibe sin embargo una consideración mayor por parte de los formadores que la que le otorgan los jóvenes: parece que no renuncian a enseñar a los alumnos, aunque lo hagan mediante la innovación y enfatizando la cohesión del grupo y las relaciones satisfactorias en el aula.

Finalmente, nos detendremos en el punto de vista de los maestros de taller. Encontramos aquí un mayor contraste interno, tal vez porque las historias y perfiles profesionales de los formadores son también más heterogéneos.

Gráfico 11. Clima de aula según los formadores de específica

No cabe duda de que la orientación a la tarea es, en este caso, un valor muy destacado (excepto en un caso, en que la explicación puede estar en la polivalencia –y consiguiente difusión– del perfil profesional); algo esperable dado que se trata, justamente, de lo que da sentido y orientación al conjunto del programa de garantía social y más específicamente al taller y esta área. Sin embargo, choca la escasa correlación que se da entre ésta y la competitividad, como si los maestros de taller hubieran asimilado que es más bien la consistencia del grupo acompañada de otros mecanismos lo que permite un mejor aprendizaje. Decididamente, esto choca bastante con los resultados que obtuvo Moos y pone de manifiesto un estilo docente distinto, que genera un clima de aula más propicio al aprendizaje (lo que contribuye a explicar también las altas tasas de innovación percibidas).

5.3. Especificidades del clima de aula en la garantía social

Parece que, conforme avanza el curso escolar, el programa y sus docentes logran tener un efecto positivo sobre estos jóvenes, que han definido mejor sus expectativas de futuro al tiempo que han recuperado un aprecio por el trabajo escolar –paraescolar, podríamos decir también, dadas las características de muchos programas– y por sí mismos, de modo que poco se parecen, al menos en sus manifestaciones verbales y las de sus profesores, a los “jóvenes echados a perder” con los que con frecuencia se les identifica. El hecho de que no correspondan a este tópico, así como el que se haya apreciado esta evolución a lo largo del curso, hace pensar que son precisamente los rasgos de la garantía social, puestos

en práctica por equipos docentes intencionalmente conformados, los que han provocado esta transformación positiva en esos jóvenes.

Como hemos visto más arriba, la conflictividad grave apenas si aparece en la garantía social, no es habitual y, en cualquier caso, sólo sucede una vez; los sucesos conflictivos graves no se repiten. Por otra parte, frente a lo que sucede en la secundaria (García y Martínez, 2001), apenas hay indisciplina, ni malestar entre el profesorado, y parece que la garantía social está constituyendo la respuesta que el sistema era incapaz de dar. Obviamente, todo ello está relacionado tanto con las condiciones de aprendizaje como con el clima de aula que propicia aquéllas; un clima que se genera en no poca medida mediante la percepción de lo que resulta conflictivo y mediante los mecanismos que se generan para reconocerlo y resolverlo. Lo que hemos encontrado en el apartado anterior, y que trataremos de confirmar a continuación, es que la aproximación al conflicto en la garantía social se basa en la cooperación y la negociación, no en la evitación ni en la agresividad.

Si esto es cierto, como se parece deducir de los resultados anteriormente expuestos, el clima de aula que se genera tendría que ser propicio para ofrecer a quienes en él se integran, seguridad, competencia, orden, expectativas de éxito, motivación, rendimiento, comunicación e incluso el desarrollo de actitudes morales (García y Martínez, 2001, p. 15). Todo ello guarda relación con un modelo educativo que presta especial atención a los valores o, como señalábamos anteriormente, a las normas.

En definitiva, a la vista de los resultados podemos afirmar que nuestra hipótesis se confirma en gran medida, si bien con alguna variación respecto a nuestras previsiones: Ciertamente, no hemos encontrado apenas clases orientadas al control, ni tampoco a la competitividad. Parece primar, por lo tanto, un modelo educativo frente a un modelo sancionador o punitivo.

La innovación es un valor destacado no sólo por los docentes (lo que no deja de llamar la atención, dado que se trata de profesionales de formación ocupacional, no reglada, en los cuales la formación pedagógica es más escasa y asistemática –algo que quizás contribuye a esa mayor innovación, por otra parte–); pero más que una tipología de clases orientadas a la innovación, lo que hemos encontrado –aunque no de manera claramente definida, es decir, no exactamente como se presentan en la tipología de Moos– es abundancia de clases en las que destaca la orientación a la tarea, combinada con el apoyo del profesor –de los profesores, tendríamos que decir, vistas las coincidencias entre aula de básica y de taller–, así como escasa competitividad. Parece bastante importante la claridad de las reglas que, junto con la atención a la organización y el orden, consiguen rebajar el grado de control.

6. Socialización y control social en la garantía social

Como aparentan confirmar los resultados en el estudio del conflicto arriba presentados, parece que el clima de aula en la garantía social no resulta tan complejo como para requerir altas dosis de control ni mecanismos competitivos. Podríamos pensar, pues, que en estas circunstancias se da un nuevo consenso que no se daba en la secundaria, que hay un replanteamiento de las expectativas que las hace converger y que el resultado es un clima “más fácil”, más orientado al aprendizaje y, por lo tanto, más educativo: la garantía social es beneficiosa para estos jóvenes porque es educativa.

Parece, pues, que los docentes preparan las clases de forma que consiguen dar consistencia al grupo, reduciendo así las posibilidades de conflicto y potenciando el trabajo mediante sistemas de reglas claros, todo lo cual les permite permanecer en un segundo plano, pero siempre atentos a ayudar a los alumnos, lo que ellos valoran y reconocen. Es justamente lo que planteaba Stenhouse (1997): el trabajo del profesor se centra en “arrastrar” a la clase hacia el aprendizaje.

Probablemente, elementos como la ratio baja de la garantía social, el currículum abierto y la presencia de muy pocos profesionales con los que los jóvenes mantienen un contacto estrecho y constante, son elementos que favorecen climas de aula como los que hemos encontrado. Pero no es menos cierto que los resultados son esos porque los docentes han sabido aprovechar esas condiciones y se han atrevido a considerar a estos jóvenes de otra manera, confiando más en ellos y menos en la autoridad que reviste su cargo –algo que parece no funcionar en los centros de secundaria–.

La garantía social, por lo tanto, permite la creación de clima de aula más favorable al aprendizaje y los docentes consiguen ese clima diferente que tiene como efecto, mayor implicación de los jóvenes en el trabajo de aula, mayor orientación a la tarea, así como permite un control mucho más bajo que el que probablemente se ha ejercido anteriormente sobre estos jóvenes –con poco éxito– en el contexto de aulas innovadoras y más cooperativas –basadas en la afiliación entre los jóvenes– que competitivas.

Las complicaciones se dan a principio de curso, y su percepción por parte del grupo –no sólo de los formadores–, su afrontamiento y su resolución son importantes a la hora de constituir los grupos y de generar un clima de aula, que es una de las metas fundamentales de los programas. Podríamos afirmar que es la institución el espacio en el que los jóvenes se socializan a través de la solución de los conflictos en un clima de aula determinado. El conflicto se convierte pues en una herramienta educativa, que no se evita. Eso sí, queda claro que lo que en muchos otros espacios, particularmente la escuela, se percibe como conflicto, no es visto como tal en la garantía social: lo cual quiere decir que el conflicto no

existe *per se*, sino que es una percepción que tiene la institución y que puede alterar su dinámica –como sucede con frecuencia dentro del sistema escolar, por falta de integración del mismo o por rigidez burocrática en el manejo del *vitae*– o bien contribuir a despejar esa misma dinámica, siendo incorporado a la tarea educativa.

Se aprecia en los programas una aproximación educativa, más que una sancionadora o punitiva. De este modo, esa perspectiva más “humana” en el trato con los jóvenes, que busca desarrollar cierta “empatía emocional”, “conmoverse con los alumnos” y conmoverles, parece conseguir los propósitos que tienen los formadores: Generar una conciencia de grupo, una experiencia de grupo que dé sentido a las tareas que el grupo va a tener que desarrollar. El orden expresivo se antepone al orden instrumental, porque éste sin aquél no puede darse. Y todo ello contribuye a socializar a los jóvenes de forma que la garantía social promueve el control social más allá de la formación profesionalizadora o la reincorporación al sistema educativo. Todo ello se consigue facilitando que los jóvenes aprendan a tomar conciencia de los conflictos, aprendan a percibir las normas, y sean capaces de comprenderlas y aceptarlas junto con los otros.

Eso no quiere decir que los jóvenes no trabajen en la garantía social, probablemente su grado de satisfacción, su permanencia –apenas sí se produce abandono en los grupos estudiados, y éste tiene lugar generalmente en los primeros dos meses del curso–, son indicativos de que la valoran en la medida en que les cuesta, en que han de esforzarse a pesar incluso de no recibir recompensa en términos evaluativos. El papel de la tutoría es fundamental aquí, y esa tarea les corresponde a los dos formadores por igual. Es un instrumento crucial para la generación de ese clima de aula particular que permite un grado de identificación entre las normas de los jóvenes y de los formadores como las que hemos encontrado. Es más, todo apunta a que la tutoría, como pieza importante del orden expresivo, es el eje vertebrador de la práctica escolar, tratando de conseguir que el joven se sienta miembro del grupo y que éste le reporte una experiencia gratificante, ya que no se ve anulado dentro del mismo, sino reconocido. Es por eso que “hacer grupo” parece ser una tarea primordial en la garantía social, y esto es posible gracias a la flexibilidad organizativa de los mismos, que permite también la postergación de enseñanzas dentro del orden instrumental.

Junto con la flexibilidad organizativa, otros rasgos que permiten esta dinámica dentro de la garantía social son la colegialidad –facilitada por el tamaño reducido del equipo de formadores así como por la intensidad de la relación entre ambos y por los criterios de constitución del mismo que adoptan las entidades–, la adaptación del currículum que es posible por la indefinición del mismo, o la ratio reducida.

En definitiva, podríamos concluir que los PGS han respondido a lo largo de

estos años como una “escuela para los adolescentes” (Tenti, 1999); especialmente en lo referente a la integración social de los mismos –mediante el énfasis en lo laboral pero también en la justicia, al apreciar y compartir normas–, así como al sentido que se da a la relación educativa. O, parafraseando a Morin (2001), podríamos decir que los PGS ofrecen las condiciones para poder enseñar los “saberes necesarios para la educación del futuro”.

Quizá habría que prestar más atención a las prácticas docentes que tienen lugar aquí para conseguir llevar esa innovación a las aulas de secundaria, antes de tener que recurrir a la separación y estigmatización de esos jóvenes que, después de todo, demuestran no ser “tan fieros como los pintan”.

Bibliografía

- APARISI, J.A. et al. *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998.
- AUBERNI, S. *Aprendre per treballar, treballar per aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat.
- BÁSCONES, R. *Programes de Garantia Social, l'última oportunitat?* Barcelona, 1995. Quaderns de Formació Profesional.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1988. (1ª ed. inglesa, 1975)
- ESPERANZA, J. *La buena convivencia escolar: un importante factor para la calidad de la enseñanza*. Ponencia presentada a las Jornadas sobre Tutoría, didáctica y resolución de conflictos, SFP-UEVG y Generalitat Valenciana, 16 de octubre a 12 de noviembre de 2002.
- Federación de Enseñanza de CCOO. *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO, 2001.
- GARCÍA, R.; MARTÍNEZ, R. (Coords.) *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Ullal-FECCOO-PV, 2001.
- GIMENO, J. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.
- HERNÁNDEZ, J.; LÓPEZ, A. *Aprender a buscar trabajo. Evaluación sobre entidades formativas*. Madrid: Cauce, 1996.
- INJUVE. *Juventud española*. Madrid: INJUVE, 2001.
- JACINTO, C. ¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? En: Jacinto, C.; Gallart, M.A. (Coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998. p. 311-341.

- MARHUENDA, F. La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. *La experiencia educativa en los programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 98-122.
- MARTÍN, E.; DEL BARRIO, C.; FERNÁNDEZ, I. Conflictos escolares y calidad de la enseñanza. En: *Informe educativo 2001: la calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana, 2001.
- MARTÍN, M.; VELARDE, O. *Informe juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2001.
- MARTÍNEZ, I.; MARHUENDA, F. *La experiencia educativa en los programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998.
- MOLPECERES, M.A. La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción sociolaboral. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 67-96.
- MOOS, R.H.; TRICKETT, E.J. *Escala de clima social*, TEA. Madrid, 1984. (Adaptación española de R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra)
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Morón: MCEP, 1997.
- TENTI, E. (Comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada, 1999.
- WEIS, L. *Working class without work*. New York: Routledge, 1990.
- ZACARÉS, J.J. Características psicosociales de los jóvenes participantes en los programas de garantía social: una aproximación a partir de la metodología de cuestionario. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 35-66.

