

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Fernando Marhuenda
Dto. Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València

Quiero resaltar, en las páginas que siguen, algunos de los aspectos más relevantes de la oferta formativa que supone un PGS y que la diferencia, por su arquitectura pedagógica -formato organizativo y diseño curricular-, de otras ofertas realizadas a jóvenes de las mismas edades e incluso características de los destinatarios de los PGS. No me referiré, pues, a su valía educativa ni a su complementariedad con instrumentos de formación para la inserción semejantes, ya que las mismas han quedado muy claramente manifestadas en otro lugar (Cobacho, 1996).

Expondré, en primer lugar, las posibilidades que encierran los PGS debido a la flexibilidad de su marco normativo, lo que los convierte en uno de los elementos *dentro* del sistema educativo con mayor potencial de innovación educativa.

En segundo lugar, comentaré algunos de los resultados obtenidos en nuestra investigación a este respecto. Para ello, utilizaré alguna referencia -sin pretensión alguna de exhaustividad, ni de realizar ningún estudio comparado- a otras investigaciones y evaluaciones que pueden ayudarnos a situar correctamente las respuestas a nuestro estudio (Bàscones, 1995; INCIS, 1995; INCE, 1998).

En tercer lugar, recojo también las aportaciones y conclusiones de los grupos de trabajo que abordaron esta cuestión durante la celebración de las jornadas, integrando dichas conclusiones en el propio texto de este capítulo.

Finalmente, presento mis propias conclusiones, muchas de ellas bajo el formato de interrogantes.

No quisiera concluir esta introducción sin aclarar que se puede encontrar información más detallada sobre algunos aspectos curriculares y organizativos de los PGS en los capítulos que en este mismo libro están escritos por Rafi Martínez, Belén Montoliu, Eugenio González y Raquel Ruiz, sobre las tareas de enseñanza, el papel de las administraciones educativas, la evaluación, la orientación psicopedagógica y las finalidades que dan sentido a todas estas actuaciones.

1. EL POTENCIAL DE LOS PGS EN LOS ITINERARIOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES.

Quiero comenzar afirmando mi punto de partida, si bien soy consciente de que puede ser discutido y, en ocasiones, tal y como afirma Montoliu en estas mismas páginas, negado: los PGS son una pieza más dentro del sistema educativo. Su marco legal de referencia se encuentra en la ley de máximo rango que regula el sistema educativo español. Es por ello que se diferencian sustancialmente, en su concepción y ubicación, de otros recursos para la formación a lo largo de los procesos de iniciación en la vida adulta y profesional: no pueden tener la consideración de formación ocupacional. Ahora

bien, el desarrollo normativo que sufren los PGS los convierte, asimismo, en una pieza radicalmente distinta del resto de componentes del sistema educativo: su consideración como formación reglada también está en cuestión. Veamos algunas de sus características que explican esta indefinición:

1. No son una etapa dentro del sistema educativo, ni tampoco se adscriben decididamente a ninguna de ellas. El artículo que los regula forma parte del capítulo dedicado a la educación obligatoria. Sin embargo, su ordenación los sitúa muchas veces dentro de la educación post-obligatoria, aunque no se les concede el rango -o el privilegio, según se mire- de educación secundaria.

2. Esa particular vinculación al sistema educativo es la que permite que sean la única modalidad educativa que puede ser impartida en centros no docentes, tanto entidades locales como entidades sin ánimo de lucro. En este sentido, cabe la posibilidad de que no presenten muchos de los rasgos propios de la institución escolar, por su desinstitucionalización expresamente declarada en la LOGSE.

3. Escapan a los mecanismos de regulación que definen los restantes elementos del sistema educativo. Carecen de regulación de ámbito estatal, más allá de la propia LOGSE, que sea de obligado cumplimiento en todo el territorio del Estado. Su normativa la encontramos en Órdenes y Resoluciones, ni Decretos ni Reales Decretos. Son gestionados -regulados, financiados, sometidos a fiscalización- conjuntamente por dos administraciones, educación y trabajo -ni siquiera en la Formación Profesional es este el caso-.

Carecen de normas específicas que regulen sus enseñanzas mínimas, su *currículum*, su evaluación. Carecen también de centros propios en los que ser impartidos. De hecho, no puede ni siquiera hablarse de red de centros de garantía social, ya que el alcance anual de las convocatorias dificulta la continuidad de las entidades y centros en su oferta. Lo mismo sucede respecto de la titulación de quienes los vayan a impartir, al igual que con la adscripción de estos profesionales.

4. Tienen un carácter marcadamente terminal, de profesionalización, a diferencia del carácter propedéutico del resto de etapas: la Infantil para la Primaria, la Primaria para la ESO, la ESO para los Ciclos Formativos o los Bachilleratos, los Bachilleratos para la Universidad. Los PGS preparan, básicamente, para abandonar el sistema educativo, no para continuar en él. Así se pone de manifiesto, por otra parte, en cuantas investigaciones han abordado el tema.

5. No obstante, cumplen también una función compensatoria, con lo cual se dificulta la consecución de otras finalidades -transmisión de saberes profesionales, socialización, entrenamiento en habilidades, ...-. En este sentido, cabría plantear una mayor conexión con medidas -las conocidas como de atención a la diversidad- previstas por el propio sistema, tales como las de diversificación curricular, adaptaciones curriculares, ...

6. Si bien también operan mecanismos de selección, al igual que en cada una de las etapas del sistema educativo -de la que ni siquiera escapa la educación infantil-, en el caso de los PGS dichos

mecanismos sirven precisamente para lo contrario de lo que habitualmente se utilizan: no se selecciona a los mejor preparados, a los que más condiciones reúnen para continuar "escolarizados", a los sujetos de capacidades cognitivas más aprovechadas, con una inteligencia práctica bien desarrollada -al menos para lo escolar-, etc. (ver el capítulo de Zacarés en estas mismas páginas). La ausencia de una titulación reconocida al término de los Programas altera el sentido que la evaluación -y consiguientemente la selección- tiene en las otras etapas y niveles del sistema en las que sí existe dicha titulación.

7. Asimismo, el momento en que se ofertan puede ser considerado algo tardío -¿cuántos jóvenes efectivamente comienzan un PGS a los 16 años y no más tarde?-. Con todo, constituyen el primer paso *tutelado* en la transición de esos jóvenes, los que más dificultades tienen, hacia la vida activa, la vida adulta, el mercado de trabajo. Una transición que tiene distintos significados. Es el momento en que los jóvenes pasan de la dependencia a la independencia, en que comienzan a asumir responsabilidades -por ejemplo penales-, de incertidumbre -ya ha finalizado el ciclo escolar de la vida de estos jóvenes-. Y todavía tiene cierto control escolar -la escuela es la principal fuente de reclutamiento de los PGS- frente al abanico de posibilidades que brinda un mercado de trabajo tan desregulado como la oferta ¿educativa?¿profesionalizadora? de formación ocupacional -FO de distinto alcance, TIS, Escuelas Taller, ...-.

8. Sin embargo, son la última oportunidad para muchos jóvenes de ver satisfecho el derecho a la educación reconocido constitucionalmente. Lo cual no es ajeno, en absoluto, a los procesos de alfabetización (Stercq, 1993), al tiempo que tiene que ver con mecanismos de abandono y absentismo escolares.

2. PARTICULARIDADES DEL CURRÍCULUM DE LOS PGS.

Toda oferta de enseñanza se organiza en formato curricular, y la importancia de éste ha ido aumentando a medida que el contexto de producción -mundo del trabajo- y el de reproducción - formalización de la educación- se han ido separando a lo largo de la historia (Lundgren, 1992).

Esos formatos o códigos se pueden analizar en función de distintas variables. Dos variables que definen las posibilidades educativas de un código son su estructura y su clasificación (Bernstein, 1998). La estructura tiene que ver con el grado de autonomía que tienen los participantes en el código respecto de la definición del mismo. La clasificación se predica del grado de especialización del contenido que se transmite mediante el código. En el caso de los PGS, la estructura es débil y la clasificación es por una parte débil -son pocas las materias y se presentan casi todas ellas con carácter integrado- y por otra fuerte -el perfil ocupacional de cada PGS en principio es absolutamente independiente de los restantes-. Estas circunstancias de estructura y clasificación débil sólo se repiten en el caso de la educación infantil -la puerta de entrada al sistema educativo-, también de repercusiones muy

importantes sobre la educación de los sujetos y, por otra parte, uno de los ámbitos en los que más abunda la innovación educativa. Esto hace los PGS -la salida, junto con los Ciclos Formativos, del sistema educativo- una modalidad de enseñanza muy interesante -tanto en su práctica como en su investigación-.

Son varios los procesos que operan en el diseño -planificación de la enseñanza- de un código curricular, así como en su puesta en práctica -enseñanza interactiva, momento de la transmisión- (Gimeno, 1988). Convendría revisar la constitución de los mismos en los PGS:

1. En principio, se puede considerar que no existe *curriculum* prescrito alguno, tan sólo se ofrecen unas orientaciones en las órdenes que convocan las ayudas económicas para la organización de los mismos. Así parece confirmarlo la debilidad tanto de la estructura como de la clasificación. En la ausencia de esa prescripción, el margen de maniobra de los PGS en tanto que modalidad de enseñanza es enorme.

2. En el sistema educativo, muchas veces hay un mediador externo entre el *curriculum* prescrito y el moldeado del mismo por parte de los profesores. Se trata de los materiales curriculares, los libros de texto, tanto los del profesor como fundamentalmente los del alumno. En el caso de los PGS, por su carácter marginal -no sólo por sus destinatarios, sino también por su posición en el sistema educativo, a la salida del mismo y "por la puerta de atrás"-, esta mediación en el proceso de concreción curricular, en las decisiones

sobre la configuración de la práctica, también está ausente, al tiempo que constituye una demanda por parte de quienes en ellos trabajan.

3. Todo código curricular está integrado por un contenido de enseñanza, el conocimiento objeto de transmisión. Este conocimiento es modelado, siendo fruto, en primer lugar, de una *selección* cultural -que, repito, no está prescrita en este caso- y, en segundo lugar, el contenido seleccionado se ha de *distribuir* a lo largo del diseño de la acción formativa. Ambos procesos, selección y distribución, se realizan con arreglo a criterios de distinta índole: epistemológica, ideológica, psicológica, didáctica, ...; y la repercusión de los mismos es sobre el aprendizaje. Además, cabría esperar distintas selecciones y distribuciones en función de las entidades que diseñan el proyecto que presentan a fin de que la Administración lo subvencione, como así sucede, plasmándose en configuraciones horarias y oferta educativa muy heterogénea.

4. El diseño del curriculum tiene como último paso la configuración de la práctica de enseñanza, momento en que los ideales educativos, las metas pretendidas y las concepciones del equipo educativo se traducen en tareas, tanto del profesor como del alumno, que definen los estilos de enseñanza pero también las posibilidades de aprendizaje -no sólo en cuanto que asimilación de conocimientos, sino también en tanto que matriz de socialización de las personas-.

5. Queda, finalmente, el control de todo el proceso que se ejerce mediante la evaluación. Especialmente importante en el caso de los PGS, ya que tiene un doble papel que cumplir con mayor

énfasis frente a otras funciones posibles: en primer lugar, acreditar el nivel de conocimiento de los sujetos, permitiendo así su reingreso en el sistema educativo a través de la formación profesional de grado medio -algo así como el título de Bachiller que, no obstante, no exime del trámite de la selectividad para poder acceder a los estudios universitarios-. En segundo lugar, y tan importante como aquel, una función formativa o correctora: educar a los sujetos, facilitarles autonomía y disciplina, permitirles darse cuenta de los errores cometidos y de los motivos de los mismos, para poder orientar nuevamente las tareas de enseñanza con el fin de poder mejorar los resultados del aprendizaje. Un papel similar desempeña también -por este segundo rol- la evaluación en la educación infantil. Que, al igual que en los PGS, tiene un carácter holístico. Por lo tanto, también hay que prestar especial atención a las formas de evaluación que quienes imparten los PGS han diseñado para ellos.

3. LOS PGS, UNA FORMA ALTERNATIVA DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Los códigos curriculares no son ajenos a las formas de organización escolar que configuran el contexto de transmisión, reproducción o representación. Estas formas están estrechamente vinculadas, en el caso de la escuela, a los mecanismos de institucionalización de que se sirve el Estado Moderno para el mantenimiento del orden. Ahora bien, en el caso de los PGS no se puede hablar -al menos todavía- de institucionalización, entre otros motivos por la no obligatoriedad de los mismos.

Por todo ello, los mecanismos organizativos escapan al fuerte control administrativo que existe en la escuela. Ello nos permite abordar el estudio de la estructura organizativa de los PGS como algo ajeno a los procedimientos escolares y dotado de mucha mayor flexibilidad. Esta flexibilidad se debe plasmar también en las dinámicas organizativas, en las que el papel de educadores y educandos puede hacer que lo organizativo contribuya a la consecución de los fines del código curricular, o bien que dificulte el logro de los mismos. Estoy hablando de las decisiones sobre los horarios, los espacios -especialmente importante por la combinación de lugares de aprendizaje que tiene lugar en los PGS, en sus distintas modalidades y alternativas organizativas-, la formalización y el sentido de las relaciones teoría-práctica; en definitiva, la existencia o no de un proyecto educativo en el que se asienten los PGS y que permita hablar de ellos como un elemento en la política de formación y no exclusivamente de la política social.

4. PERFIL DIDÁCTICO DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL.

CONTEXTO	<i>Taller</i>	<i>Empresa</i>	<i>Aula</i>
QUIÉN EDUCA	Experto	Trabajador	Maestro
OBJETIVO	1. Destrezas profesionales 2. Disciplina laboral		1. Formación básica 2. Autonomía y maduración personal
CONTENIDO ENSEÑANZA	Formación Profesional Específica	Prácticas	Formación Básica, tutoría, FOL
CARGA LECTIVA	51%	9%	40%
QUÉ HACE QUIEN EDUCA	1. Preparar clases 2. Disciplina 3. Coordinación		1. Preparar clases 2. Tutoría 3. Coordinación
QUÉ HACE QUIEN APRENDE	1. Trabajar 2. Escuchar 3. Observar		1. Escuchar 2. Escribir
PRUEBAS DE SELECCIÓN	1. Conocimientos 2. Destrezas 3. Conductas		1. Conocimientos 2. Conductas 3. Destrezas
EVALUACIÓN	Práctica, sobre: 1. Destrezas 2. Conceptos 3. Conductas		Prueba escrita: 1. Conceptos 2. Conductas 3. Destrezas
EXPECTATIVA DE ÉXITO (laboral, académico, social)	Bastante buenas, excepto en lo académico		Bastante buenas en lo social, no así en lo demás
NORMAS	Ligeramente más duras		
PARTICIPACIÓN JÓVENES	Ligeramente más alta Se implican mucho más que en el aula		Cumplen sin implicarse, aun así, menor que en el taller

He tratado de recoger en la tabla precedente una síntesis de las conclusiones del estudio en lo que respecta a los aspectos didácticos y organizativos de los PGS. Esta tabla debe leerse tanto vertical -para confirmar la consistencia dentro de cada uno de los roles- como horizontalmente -para permitir, de este modo, la comparación y, además, para apreciar la complementariedad entre los roles-.

¿Cuáles son los equilibrios y desequilibrios del curriculum en los PGS?

Como rasgo más destacado en la configuración didáctica de los PGS, y por eso lo he utilizado como criterio organizador de la tabla, quiero destacar la presencia de tan sólo dos adultos a cargo del conjunto del curriculum. Debemos tener en cuenta que este rasgo tiene parangón, una vez más, tan sólo con la educación infantil. Sin embargo, en cualesquiera otras modalidades de enseñanza del sistema educativo, en particular por lo que respecta a las edades de los jóvenes de los PGS, son siempre muchos más los educadores a cargo de la programación e implementación de la enseñanza. Desde la perspectiva de la función socializadora que desempeñan los PGS, este es un factor importantísimo, ya que esos dos adultos se constituyen en las figuras de referencia para los jóvenes, tanto profesional como laboralmente. Dos referentes, ejemplos o modelos de conducta, de relaciones, de actitudes y valores, así como de conocimiento experto.

También podemos ver en el cuadro las actividades a las que, según los resultados de la investigación, tanto las maestras como las

expertas dedican su tiempo con mayor frecuencia. En ellas se puede observar también el contenido que se considera más importante por parte de los educadores: así pues, se puede apreciar como la disciplina juega un papel muy importante. En particular, en la educación post-obligatoria la socialización de la persona joven es muy importante al suponer también el tránsito entre la adolescencia y la madurez (ver el capítulo de Zacarés en estas páginas). En la época actual, en que gran parte del conocimiento que se ha de transmitir en la institución educativa está fragmentado y se presenta bajo la forma de una colección de destrezas, bajo cualesquiera denominaciones -destrezas clave, habilidades sociales, habilidades cognitivas, destrezas de auto-organización, auto-presentación, ...-; el énfasis en la socialización de los PGS se reviste de importancia y, además, añade valor a la aparentemente tarea principal y básica de cualquier programa educativo, más específicamente aun si se trata de un programa profesionalizador: la transmisión del conocimiento.

Estas actividades y contenidos a que acabo de hacer referencia se relacionan directamente con los objetivos que tanto expertos como maestros declaran perseguir con mayor hincapié, con independencia de cuáles sean las metas declaradas de los Programas: estos objetivos no figuran así expresados en la legislación ni en los documentos marco de los PGS, sino que son manifestados de esta manera por los miembros de los equipos educativos. Para los expertos, el objetivo es proporcionar a la gente joven tanto el conocimiento como las competencias profesionales y, de manera no menos importante, facilitar a los jóvenes alguna forma de disciplina o hábitos, más que simplemente destrezas. Los maestros, por su parte, pretenden proporcionar a los jóvenes la educación general

que no han recibido durante su paso por la educación obligatoria y, con una consideración igualmente importante, aumentar su autonomía y madurez personal. Como se puede apreciar, los objetivos de maestros y expertos son, por lo tanto, complementarios, convirtiéndolos en una de las piezas clave de los Programas: dos adultos que se centran en los procesos de socialización de quince jóvenes a lo largo de todo un curso académico. El contenido es, por lo tanto, un apoyo que contribuye a estos objetivos, más que consituirse, por sí mismo, en el objetivo manifiesto de los PGS: dotar de destrezas profesionales al más bajo nivel de cualificación de los reconocidos por la Unión Europea.

Y digo que los papeles dentro del equipo educativo son complementarios porque la carga que cada cual asume dentro de su dedicación horaria para los mismos es también diferente. Así pues, hemos podido comprobar como son los expertos quienes más atención dedican a la socialización.

¿Qué estrategias y materiales se utilizan para la socialización, ya sea entendida como tutoría -maestros- o como disciplinamiento -expertos-? ¿se refuerzan la socialización laboral y el desarrollo personal? ¿convergen o se estorban? ¿qué papel desempeña ahí la Formación Básica? ¿De qué manera contribuyen también la ratio reducida a una posible mejora de las relaciones en el aula? ¿Suponen, por el contrario, un factor de aislamiento para los jóvenes en una etapa importante en su proceso evolutivo?

El hecho de que el personal de los Programas sean personas que, en su mayoría, tienen experiencia profesional en el ámbito ocupacional para el que se prepara al joven, el que conozcan los

mecanismos de funcionamiento del sistema productivo y del mercado de trabajo en el sector particular de que se trate, así como su voluntariedad, en muchos casos, para llevar a cabo esta tarea educativa en los PGS, constituye un aspecto fundamental que poco se corresponde con el reconocimiento de su labor y las condiciones laborales del puesto de trabajo que ocupan, y que se derivan de los mecanismos de financiación de los Programas.

Cuestión aparte es en qué medida el trabajo y la socialización del Programa tanto en el taller como en el aula se refuerzan, se construyen sobre el factor trabajo como el principal elemento del Programa y, por lo tanto, permiten a los jóvenes una entrada más fácil en el mercado de trabajo o un regreso más suave hacia el sistema educativo. Si, por el contrario, no existe tal refuerzo ni apoyo, ¿se puede considerar que existe competencia entre maestros y expertos? Si así fuera, conviene recordar que son los maestros quienes habitualmente asumen la función de coordinación de las actividades, dada la frecuente falta de formación pedagógica que los expertos acusan.

Otra característica importante en la configuración curricular y, por supuesto, en la organizativa, consiste en la presencia de al menos dos ubicaciones o contextos para la enseñanza y, en ocasiones -en función de la modalidad del Programa, si incorpora prácticas en empresas- hasta tres, como trato de reflejar en el cuadro.

Las normas constituyen también un elemento muy importante de la organización del curriculum en los PGS, ya que son vistas como la explicitación formal de las reglas y

procedimientos de disciplina. Es importante advertir aquí la medida en que no sólo su contenido sino también su presentación constituyen una diferencia radical para su asimilación y utilización en los contextos relevantes. En este sentido, cuando hablo en el cuadro de 'participación' me refiero a que los jóvenes cumplen con aquello que formalmente se les requiere que hagan, mientras que por 'implicación' quiero recoger también el compromiso de la joven con el contenido de las tareas de enseñanza y aprendizaje en las que se ocupan. Aquí se puede percibir la diferencia en términos de compromiso, no así en términos de participación o cumplimiento formal, dependiendo del contexto de aprendizaje o, si se prefiere, del área del curriculum en la que están trabajando.

5. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LOS PGS DESDE LA PERSPECTIVA DEL USUARIO.

- a) Los jóvenes manifiestan un altísimo compromiso con los PGS, sin apenas oposición o resistencia ni apatía. Pero hay divergencia de opiniones entre los maestros y expertos respecto a su compromiso con las tareas de los PGS: esa implicación, ¿es con el contenido de lo que se aprende o con la forma como se aprende? ¿con la adquisición de un oficio o con el tipo de organización de la enseñanza, diferente a la escuela?
- b) Las ratios de abandono y, sobre todo, de absentismo, no son más altas que en otras etapas del sistema educativo, y contrasta con la historia escolar de esos jóvenes: el 96% va a gusto al PGS, el 92,4% se lo pasa bien, y el 86,8% va siempre. El 96%

está interesado en el oficio que aprende. Y, sin embargo, es muy baja la pertenencia a grupos y asociaciones.

- c) Se aprecia una clara distinción entre PGS, TIS y Escuela Taller: ¿cómo se podrían establecer itinerarios entre estos y otros instrumentos formativos para la inserción sociolaboral? ¿dónde se sitúan las diferencias, en los destinatarios o en las ofertas formativas? ¿qué consecuencias tienen dichas diferencias sobre los procesos formativos y sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje? Bastantes educadores piensan que la entidad para la que trabajan coordina los PGS con otras iniciativas de inserción.
- d) Un 13% de los jóvenes repiten PGS un 2º año, en el mismo o en otro lugar, ¿qué efectos se observan en ellos? Si el perfil es distinto, ¿no quiere eso decir que es tan o más importante la socialización que la adquisición de un oficio? Más del 45% de los jóvenes considera que la prioridad del PGS es la enseñanza de disciplina y hábitos de trabajo, incluso por delante de las destrezas profesionales (36%).
- e) Aproximadamente un 19% de jóvenes han estado trabajando justo antes de ir al PGS. Además, sólo el 20,8% de los jóvenes de los PGS no han trabajado nunca, ¿cómo repercute su conocimiento del mundo del trabajo sobre su implicación y aprovechamiento del PGS? ¿Qué hace el PGS por aprovechar esa experiencia?

- f) Apoyo considerable -no distinto al del resto del sistema educativo- por parte de la inspección y servicios de orientación -en menor medida-. Exigencias pedagógicas por debajo de las burocráticas, pero suficientemente altas, tanto por parte de la institución como de la administración.
- g) Vocación y buen hacer en quienes trabajan en los PGS: muy buena consideración por parte de los jóvenes, lo que se plasma en la convivencia en los mismos, especialmente en comparación con sus colegas del sistema educativo reglado (INCE, 1998).

6. CONSIDERACIONES EN TORNO AL CARÁCTER DIFERENCIAL DE LOS PGS: DISCUSIÓN CON LOS MAESTROS Y EXPERTOS DE LOS PGS.

- a) Los objetivos de los PGS (para información más detallada, consultar el capítulo de Raquel Ruiz en estas mismas páginas).
- b) Los tres objetivos son compatibles y están interrelacionados: la preparación profesional para el empleo es el objetivo central, pero los otros dos -formación en conocimientos básicos y desarrollo de la madurez personal- son necesarios para el mantenimiento del puesto de trabajo, si este se alcanza. Desde una perspectiva temporal, el primero de los objetivos del PGS es la madurez personal, la primera fase de todo programa consiste sobre todo en el desarrollo de habilidades sociales de las que carecen y que necesitan como medio de relación social y responsabilidad dentro de un puesto de trabajo.

Es muy complicado orientar hacia la escuela por la falta de homologación y perfiles profesionales, y la barrera que esto supone para acceder a los módulos formativos de grado medio. Además, la escuela es vista como el origen del fracaso escolar, por lo que la decisión de volver a ella es difícil. A este respecto, la edad es un factor muy influyente a la hora de orientarse hacia el trabajo y/o la escuela. También depende mucho del perfil profesional que vuelvan o no al sistema educativo. En cualquier caso, hay muy pocos alumnos interesados en los Ciclos Formativos, por su bajo nivel de preparación, aunque sí se implican en otro tipo de actividades (teatro, carnet conducir, ...), y esto es valorado positivamente porque se considera un primer paso. La escuela no es salida del PGS, pero sí que lo es la formación, el enganche con las acciones de formación ocupacional. Por otra parte, y si la salida está en la escuela, ¿qué vía es la más adecuada, el graduado o las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio?

Asímismo, las grandes diferencias entre los PGS y el resto del sistema educativo, incluida la FP -en los PGS hay mayor atención, más conexiones entre profesores y alumnos- dificulta la reincorporación al sistema. Precisamente por ello, maestros y expertos reclaman más duración para los PGS, para atender a los distintos niveles de los jóvenes. No es de extrañar que se destaquen como rasgos propios de los PGS el sentido práctico del aprendizaje, la necesidad de ver la utilidad a todo lo que se aprende; todo lo que contribuye a satisfacer la necesidad de motivaciones y de resultados a corto plazo de los jóvenes que participan en ellos. Evidentemente, no se puede orientar hacia el trabajo y la escuela a un tiempo.

Por otra parte, en la medida en que los PGS permiten adaptarse al nivel del alumnado, también contribuyen a su maduración por trabajar aspectos de la vida adulta. En este sentido, es necesaria la coordinación entre las iniciativas de formación y las de orientación y asesoramiento.

En cualquier caso, y como ya pusiera de manifiesto Cobacho (1996), los objetivos del PGS son demasiado genéricos y ambiciosos para tan poco tiempo y tan pocas facilidades.

2. El trabajo es el núcleo -o eje transversal- de los PGS.

El trabajo, tanto como concepto como en cuanto que valor, es -o puede ser, al menos-, el elemento central de esta iniciativa. El trabajo, ya sea bajo la forma de prácticas en empresas, de prácticas de taller, de trabajo en empresa o de trabajo académico. Debemos tener presente que el trabajo ha sido el elemento central tanto de la moral como de la identidad de las personas desde la revolución industrial; dicho valor podría estar cambiando hoy en día, en el tránsito hacia una sociedad post-industrial en la que, no obstante, el trabajo continúa siendo la llave para la inclusión -o exclusión- social.

¿De qué manera es tenido en cuenta en la dinámica de los mismos? ¿como relación técnica -saber trabajar, destrezas en el oficio, saber organizarse el trabajo-; como relación social -seguridad e higiene, relaciones sociales, aprender a resolver problemas-; como relación de intercambio -salario, conciencia de clase, búsqueda de empleo-? ¿hay equilibrio entre estas tres facetas?

Desde las perspectiva de las jóvenes, el trabajo es el eje vertebrador de su implicación en el programa -saber trabajar y

buscar empleo-. No obstante, desde la óptica de las profesionales, el trabajo está en la base, pero también se considera como primordial la recuperación social de los jóvenes; por tanto, se valora el trabajo como una forma de relación social. Además, la relación de intercambio se utiliza como punto de partida, puesto que es el elemento que motiva a las alumnas. También se aprecia, desde el punto de vista organizativo, hay un cierto desequilibrio a favor de las relaciones sociales y la relación técnica. En general, no se utilizan las experiencias de trabajo que ya han tenido las jóvenes, y cuando se hace suele ser para cambiar hábitos negativos adquiridos.

El trabajo es el eje del PGS, ya que los jóvenes lo asocian a su finalidad, ganar dinero, que es lo que más les importa ante la situación económica en que viven la mayoría. La reinserción educativa queda, en la mayoría de los casos, en segundo lugar, por las características de los alumnos y por las dificultades actuales para acceder a los ciclos formativos de grado medio, la prueba de acceso es de gran dificultad para la mayor parte del alumnado.

3. Los contenidos.

Lo ideal es desarrollar la Formación Básica globalizada, dentro de la Formación Profesional Específica, para superar ese rechazo inicial que el alumno tiene al sistema educativo por áreas; pero aquí se manifiesta el problema de la carencia de muchos alumnos del graduado, lo cual nos obliga a prepararles para superar las pruebas del mismo.

Partiendo de aquello que les interesa y atendiendo a la gran diferencia de nivel y ritmo de aprendizaje entre los distintos jóvenes, es imposible preparar bien para la obtención del graduado.

A las jóvenes les interesa más cómo se trabaja que prestar atención al contenido necesario para realizar dicho trabajo.

4. Evaluación, reconocimiento de los aprendizajes.

La ausencia de acreditación homologada al final del Programa deja espacio para la libertad en el tratamiento de la evaluación de los procesos de aprendizaje y no obliga a centrarse exclusivamente en los resultados, en la evaluación de las actitudes y hábitos en lugar de únicamente en el contenido adquirido o memorizado, en la introducción de prácticas formativas de evaluación en lugar de centrarse exclusivamente en prácticas burocráticas y sumativas.

No obstante, es difícil para reconocer el esfuerzo y la superación de sus propios límites, consigan o no los objetivos del PGS. Tal vez no se consiguen buenos resultados en Formación Básica, pero sí se empiezan a despertar intereses por aprender, leer, etc.

La Administración debiera garantizar la certificación profesional de los PGS. Además, debiera adaptar sus propios recursos para con estos colectivos. En este sentido, se pueden albergar esperanzas derivadas del nuevo Plan Nacional de Formación Profesional, aprobado en abril de 1998, ya que dicho Plan reconoce la creación de un Instituto para el reconocimiento y homologación de las certificaciones profesionales.

6. Duración de los PGS.

Algunos reivindican que la duración de los PGS sea superior a un año, debido a las características del alumnado, ya que no todos

llegan a alcanzar los objetivos en el tiempo previsto. El alumnado tiene mayor implicación que en edades similares dentro del sistema educativo porque ve resultados rápidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sería muy interesante combinar PGS con otros recursos formativos, en un mismo perfil profesional, garantizando la continuidad. Para esto es necesaria una mejor coordinación con otras instituciones, tanto ofertantes de formación como financiadoras y fiscalizadoras de la misma. Resultaría muy conveniente, para la mayoría de jóvenes que participan en ellos, crear un itinerario de integración a la finalización de un PGS.

7. En muchos casos, el contexto de aprendizaje de los jóvenes de los PGS es triple. ¿Existe equilibrio o desequilibrio entre los tres contextos?

En nuestro estudio, se han encontrado las siguientes divisiones:

- a. dentro del PGS: entre el aula y el taller;
- b. dentro del aula: entre el graduado y la Formación Básica;
- c. dentro del taller: entre la teórica y la práctica.

¿Por qué existe división en el área de Formación Básica, mucho más breve en su duración, y no así en el área de Formación Profesional Específica, de mayor duración? ¿es beneficiosa la división en el área de Formación Básica?

Esto no sucede tanto en el área de Formación Profesional Específica, de mayor duración, pero ¿por qué no se logra integrar teoría y práctica en la Formación Profesional Específica?

¿Cómo se insertan las prácticas en la dinámica de los PGS?
¿qué funciones se les otorgan?

8. Condiciones de trabajo de los equipos educativos en los PGS, y que afectan al adecuado desempeño de sus funciones.

Necesidad de regular el trabajo de expertos y maestros en los PGS, para facilitar el seguimiento y la continuidad de la intervención con los jóvenes, algo que debe hacerse tiempo después de concluido el PGS. Las tareas no acaban una vez finalizada la intervención del PGS, mientras que el contrato sí.

Se corre el riesgo, por lo tanto, y dado el calendario de las convocatorias -a mediados del mes de julio de 1998 aún no se han convocado las ayudas para los PGS que han de empezar, supuestamente, en septiembre de 1998-, de caer en un voluntarismo social, de modo que se plantea la reivindicación de que las tareas desempeñadas formen parte del trabajo formalizado.

Es necesario abordar la posibilidad de continuidad de los PGS, que permita la dinamización de barrios, colectivos, ... con los que se están consiguiendo buenos resultados, al mismo tiempo que rentabilizar los recursos humanos y materiales invertidos en ellos. En este sentido, un sistema de conciertos, al estilo del que se establece con los centros privados concertados de educación obligatoria, pudiera resolver la incertidumbre de la continuidad.

9. Distinción entre TIS y PGS (un análisis de su distinta constitución administrativa se encuentra en Cobacho, 1996).

En función de los objetivos, los PGS se acercan más a la educación básica, son menos profesionales. Los TIS son más laborales, se acercan más al mundo del trabajo.

En función del colectivo, los PGS son para chavales de 16 a 18 años, los TIS son para gente más mayor, con necesidad de dinero, ya que tiene cabida una remuneración.

Las diferencias son de dos tipos, educativas -la LOGSE reconoce los PGS como alternativa educativa frente a las otras iniciativas no educativas- y económicas; el aliciente económico es muy importante para este colectivo, que atraviesa en su mayoría dificultades económicas.

Bastantes educadores piensan que la entidad para la que trabajan coordina los PGS con otras iniciativas de inserción, dando muestra de que se podrían establecer itinerarios aprovechando las características de cada acción formativa y de los jóvenes.

7. CUESTIONES ABIERTAS PARA LA REFLEXIÓN Y QUE CUESTIONAN EL POTENCIAL DIFERENCIADO DE LOS PGS ENTRE LOS INSTRUMENTOS FORMATIVOS PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL.

1. El curriculum en los PGS.

En la ausencia de curriculum prescrito -decreto mínimos, evaluación-: ¿desempeña el CEVEAD el papel de decreto de enseñanzas mínimas para Formación Básica?

Dado que no hay materiales educativos *ad hoc*: ¿cuáles son las mediaciones que utilizan los profesores? Escasa utilización de manuales en el PGS, mucha elaboración de materiales propios.

Dado que la estructura curricular es débil -ausencia de normas rígidas-, existe mucha autonomía en la elaboración de programaciones, horarios, ... ¿supone una ayuda o un problema?

¿Cómo es la clasificación del contenido, abierta o cerrada? Se mezclan un curriculum especializado -Formación Profesional Específica- con uno supuestamente integrado -Formación Básica-. Pero las divisiones internas, la clasificación del contenido, es la inversa.

¿Son compatibles los tres objetivos de los PGS -ampliación formación básica, preparación ejercicio profesional, desarrollo y afianzamiento de la madurez personal-? ¿Se puede orientar hacia el trabajo y la escuela a un tiempo? Si a la escuela, ¿qué vía es la más adecuada, el graduado o las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio? El 47% de los jóvenes tiene intención de trabajar al acabar el PGS, sólo el 5,8% tiene intención de estudiar FP; sólo el 4,8% aspira a obtener el graduado. Más del 77% acude al PGS para aprender un oficio, y más del 56% busca también la posibilidad de las prácticas en una empresa. Sólo el 2,6% acude por obligación.

¿Aprovechan los equipos educativos de los PGS las ventajas y oportunidades que les facilita la flexibilidad curricular de los mismos?

Lo que hemos encontrado en no pocos casos es una tendencia a introducir divisiones dentro del módulo de Formación Profesional Específica, en aras de una mayor especialización, una planificación más racional, pero perdiendo también el aspecto integrador de la formación.

De modo similar se comportan los maestros con respecto a la Formación Básica, replicando la tradicional división entre matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales, aun a pesar de la escasa representación horaria que le corresponde a dicho módulo y, una vez más, desaprovechando la posibilidad de llevar a cabo una formación integral en su estructura -y no sólo en su contenido-, así como repitiendo el tipo de estructura de enseñanza académica que estos jóvenes han padecido durante años de escolaridad y que, entre otros factores, les condujeron al fracaso.

2. Las tareas de enseñanza y aprendizaje (ver el capítulo de Rafi Martínez en estas mismas páginas).

Hay mayor consistencia en las percepciones sobre el taller que tienen expertos y jóvenes que en las percepciones sobre el aula que tienen jóvenes y maestros.

¿Cuán importante es el ritmo y control en la secuencia de los aprendizajes en relación al factor clave del contenido del trabajo en los procesos de enseñanza? El modo en que la formación tiene lugar, en qué se transmite el contenido, es lo que permite a estos jóvenes implicarse en los procesos de aprendizaje más que simplemente pretenderlo, especialmente en lo que respecta al entorno del aula.

3. La evaluación en los PGS (ver el capítulo de Rafi Martínez y Belén Montoliu en estas páginas).

Los contenidos de la evaluación.

Relación entre los objetivos del PGS y las expectativas.

Peso del Graduado Escolar (CEVEAD), ¿integrado en Formación Básica o no?

4. La organización interna de los PGS.

Horarios laborales, no escolares; mientras que el calendario sí es escolar.

Normas de funcionamiento y convivencia (ver el capítulo de Mariángeles Molpeceres en estas mismas páginas).

5. Relaciones entre el equipo educativo y los jóvenes.

Fuerte apoyo del equipo educativo (ver el capítulo de Juan José Zacarés en estas mismas páginas).

El 87% piensa que el equipo educativo se interesa por ellos, el 90,8% afirma que sí les están enseñando el oficio. Muy buen resultado en comparación con la ESO o la postobligatoria.

6. Planificación en los PGS: de la enseñanza; del periodo de prácticas; de la inserción laboral.

Particularmente interesante es el modo en que se llevan a cabo las prácticas en empresas. Una característica distintiva con respecto a los Ciclos Formativos de Formación Profesional, y que probablemente conduce al éxito, es la de posibilitar los periodos de prácticas en un momento intermedio del Programa, en lugar de al término del mismo. De este modo, las prácticas de los PGS pueden concebirse como algo más y diferente a la mera aplicación del conocimiento teórico a las situaciones prácticas, dejando mayor espacio para la deconstrucción de la experiencia de prácticas,

pudiendo convertirla, así, en una situación reflexiva de aprendizaje que puede ser compartida con otros colegas, al tiempo que construyendo la formación en el taller así como en el aula, al regreso de las prácticas, sobre dichas experiencias de aprendizaje en situaciones de la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bàscones, R. (1995) Els Programes de Garantia Social. L'última oportunitat? Barcelona, Horsori.

Bernstein, B. (1998) Pedagogía, identidad y cultura simbólica. Madrid, Morata.

Cobacho, F. (1996) Formación ocupacional e inserción sociolaboral. Valencia, Associació La Coma - Nova Terra, Boletín Informativo, nº 1.

Gimeno, J. (1988) El curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

INCIS (1995) La implantación de Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana. Informe general. Valencia, INCIS, documento no publicado.

INCE (1998) Diagnóstico general del sistema educativo. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, documento publicado en internet: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>

Lundgren, U.P. (1992): Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, Morata.

Stercq, C. (1993): Alfabetización e inserción socio-profesional. Madrid, Popular-UNESCO.