

Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?

**Fernando Marhuenda
Fluixà,* Raquel Ruiz Serra,**
María José Peña Roselló,***
Juan José Zacarés
González,**** M^a Àngeles
Molpeceres Pastor*******

flexibilitat del seu marc curricular. Els PGS estan cridats a convertir-se en un dels elements dins del sistema educatiu amb més capacitat d'adaptació a la diversitat de l'alumnat, així com amb més potencial d'innovació (Bàscones, 1995). Sense negar aquest fet, també resulta cert que el grau d'adequació i «utilitat» dels PGS no és el mateix per a tots els adolescents que hi participen, sense que es conega sistemàticament les raons d'això. En el present article pretenem aportar la reflexió efectuada sobre aquesta realitat des de la perspectiva d'una investigació concreta sobre els PGS a la Comunitat Valenciana. Abans

1. Introducció. Els Programes de Garantia Social (PGS) a la Comunitat Valenciana, balanç i situació actual

Des de la seua articulació inicial en la LOGSE es reconeixen les possibilitats educatives que comporten els Programes de Garantia Social -PGS a partir d'ara-, a causa de la

** Raquel Ruiz es pedagoga i treballa al Colegio Diocesano Santo Domingo, al departament d'Orientació Primària, en tasques de suport educatiu als xiquets en problemàtica sociofamiliar, de conducta i d'aprenentatge.

Adreça professional: Colegio Diocesano Santo Domingo. Dpto. de Orientación (Educación Primaria). C/ Adolfo Clavara, 51. 03300 Orihuela. Alacant.

*** María José Peña és psicòloga, mestra i membre del grup d'investigació «Educación para el mundo laboral» de la Universitat de València.

**** Juan José Zacarés és professor titular del Dept. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de València. És membre del grup d'investigació «Educar para el mundo laboral».

Adreça professional: Dpt. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 3. 46010 València. Adreça electrònica: juan.j.zacares@uv.es

***** M^a Àngeles Molpeceres és professora de l'Àrea de Psicologia Social de la Universitat de València i membre del grup d'investigació sobre «Transició al món laboral en adolescents de risc».

Adreça professional: Àrea de Psicologia Social. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 València. Adreça electrònica: molpecer@uv.es

* Fernando Marhuenda és professor titular de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València i coordina el grup d'investigació sobre «Transició al món laboral en adolescents de risc», inscrit a la OTRI de la mateixa universitat.

Adreça professional: Dpt. de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 València. Adreça electrònica: marhuend@uv.es

d'entrar-hi, volem començar destacant els factors més rellevants dels programes de garantia social, tal com estan regulats a la Comunitat Valenciana per mitjà de la corresponent ordre.¹ Aquesta regulació fa que els PGS presenten a la Comunitat Valenciana una riquesa de manifestacions única a Espanya, i pensem que convé mantenir-los davant la que pareix ser la tendència a la resta de l'Estat cap a l'escolarització dels PGS, cosa que pot posar en perill la consecució mateixa de la seua finalitat.

El primer d'aquests factors es deriva de la *indefinició* amb la qual es descriuen en la LOGSE, en què apareixen fins i tot en minúscules, on no queda clar si la garantia és social, formativa o ambdues coses. No hi ha decret que els regule; es troba en una indefinició normativa que, pel que fa als processos d'ensenyament i aprenentatge, suposa bàsicament avantatges, per l'autonomia que es concedeix a les entitats que els programen i als docents que els duen a terme per a poder organitzar un currículum i respondre a les necessitats concretes tant de l'entorn en què estan

ubicats els programes com dels joves que atenen.

Una segona característica molt beneficiosa dels PGS té a veure amb l'*equip educatiu* que hi intervé. El fet que hi hagi només dos professors, el mestre i l'expert, els fa particularment interessants. Qualsevol altre jove d'edat semblant als beneficiaris dels PGS és atès per almenys mitja dotzena de professors. El que siguen només dues persones les que es presenten com a models, com a adults i com a treballadors, i també com a educadors, facilita molt més el treball tutorial, una funció que fins i tot en la secundària no resulta senzilla per la diversitat del professorat.

En tercer lloc, i aquesta és una característica pròpia dels PGS a la Comunitat Valenciana, hi ha el fet que es permeta que *centres aliens al sistema educatiu* puguen gestionar i impartir programes de garantia social. Es tracta d'ensenyaments que, si bé no estan completament regulats per l'administració educativa, sí que estan considerats per la LOGSE. El més destacable d'aquesta característica és que suposa la possibilitat d'oferir una referència no escolar però sí educativa a joves amb història de fracàs escolar. Encara que fins i tot, tal com s'arreplega en l'Ordre, aquests joves tenen la «consideració d'alumnes a tots els efectes», l'atenció no escolar que reben en alguns dels programes i la pluralitat d'entitats que els ofereixen suposen en si mateixes una garantia de satisfacció de necessitats educatives per vies ben diferents: a la dominant, que ha estat presentada, fins ben

(1) Ordre conjunta de 24 de febrer de 2000, de les conselleries de Cultura, Educació i Ciència i d'Ocupació, per la qual es regulen els PGS a la Comunitat Valenciana (DOGV núm. 3708, de 14 de març de 2000). Aquesta ordre substitueix l'anterior, de 22 de març de 1994, de les conselleries d'Educació i Ciència i de Treball i Assumptes Socials, per la qual es regulen els PGS durant el període d'implantació anticipada del 2n cicle d'educació secundària obligatòria (DOGV núm. 2269, de 18 de maig de 1994).

recentment, com l'única possible: la dels centres escolars.

D'una banda, cal tenir en compte els considerables avantatges que produeix el fet que centres aliens al sistema educatiu desenvolupen PGS quant a: a) la proximitat i el coneixement previ de l'alumne i del seu entorn (família, característiques i problemàtica del barri, centre educatiu...) que es produeix, ja que aquestes entitats estan integrades moltes vegades en la dinàmica del mateix barri i poden adequar, a partir d'aquest coneixement previ, l'acció formativa a les necessitats específiques de l'alumne; b) l'agilitat en la presa de decisions i en la resolució de problemes amb què compten els equips de gestió i docència d'aquests centres pel fet que generalment són equips poc nombrosos, de dos a quatre professionals, i que no solen estar integrats en equips de treball majors que els supervisen i dels quals depenguen, la qual cosa ofereix més autonomia; c) el contacte més directe i fluid d'aquests centres amb el teixit empresarial a causa de la seua major adaptació i facilitat de canvi respecte a les demandes canviants del mercat laboral i del fet que, en ocasions, els mateixos docents es troben en actiu en el seu sector empresarial en el moment de realització del programa o ho han estat recentment. Aquest fet suposa un major contacte amb empreses, cosa que facilita la consecució de llocs de pràctiques i la inserció laboral per mitjà de l'accés a un lloc de treball per part dels alumnes, així com un enfocament més pràctic dels continguts que ensenyen,

de manera que responguen a les necessitats reals amb què es trobaran els alumnes al lloc de treball.

D'altra banda, també cal considerar que el fet que centres aliens al sistema educatiu desenvolupen PGS produeix desavantatges quant a: a) la precarietat de recursos econòmics i materials –d'infraestructura fonamentalment– per a donar suport als programes que tenen aquests centres, principalment si són entitats petites, i la relació que açò té amb la qualitat de l'ensenyament que ofereixen. Encara que no és un factor determinant, si és necessari tenir en compte que les instal·lacions adequades, les maquinàries, les ferramentes i els equips suficients i de qualitat, i les condicions laborals de caràcter econòmic dels professors (evitar ajornar el pagament dels salaris pel retard de la concessió d'ajudes per part de la Conselleria...), entre altres factors, afecten la qualitat general de l'oferta de PGS; b) hi ha problemes derivats del control de la qualitat de la docència que es produeixen per la carència de control extern per mitjà d'auditories o altres mètodes. Així, es dona un accés fàcil al lloc de docent en aquests programes, ja que els candidats passen laxes proves d'accés i pot ser freqüent, majoritàriament entre els professors de formació específica, que tinguen carències quant a la seua formació didàctica encara que no quant al nivell de continguts teoricopràctics. És a dir, sol ocórrer que un professor de formació específica (jardineria, obra, electricitat, etc.) siga un bon mestre de taller i un excel·lent professional en el

sector, però tinga dificultats per a transmetre aquests coneixements i per a dirigir un grup d'alumnes de forma pedagògica. Aquest fet posa de manifest la conveniència de formar prèviament i de manera contínua aquests professionals en metodologies didàctiques i altres coneixements pedagògics (instruments d'avaluació, noves tecnologies a l'aula, tècniques de motivació, etc.).

En quart lloc, també val la pena destacar que *el treball constitueix el nucli de l'acció formativa* dels PGS. Açò és substancial, ja que el treball és també el factor central en la transició de l'adolescència a la maduresa, a la vida adulta de les persones. El fet que el treball constituïska el pes fonamental en la càrrega horària dels PGS és rellevant. Així ho adverteixen també els destinataris dels PGS, ja que constitueix una motivació molt important per a ells: el 96,1 % dels subjectes de la mostra de la investigació en què després ens detindrem mostren interès per l'ofici, és a dir, pel contingut del seu aprenentatge, la qual cosa també es corrobora perquè el 92,4 % manifesten el seu interès pel PGS i el 96,2 % hi assisteixen amb grat.

La cinquena característica que fa interessant els PGS és el currículum obert que disposen o, dit d'una altra manera, *l'absència de currículum oficial o prescrit*, més allà del nombre d'hores –d'altra banda, variable– que ha de tenir cada una de les seues àrees. És l'únic recurs controlat pel sistema educatiu que manca d'ensenyaments mínims, d'un currículum pautat on siguen els seus blocs temàtics, els criteris d'avaluació, i fins i tot els seus ob-

jectius. Aquesta absència de currículum prescrit centralitzat concedeix una major autonomia als docents. A això es pot unir igualment l'escàs nombre de matèries que tenen els PGS, dues de les quals es poden considerar fonamentals per la càrrega horària que se'ls assigna: la formació professional específica i la formació bàsica. Aquesta situació facilita, sens dubte, la integració dels ensenyaments i que la formació que proporcionen els PGS pugui ser integral, en la mesura que resulta molt més fàcil introduir relacions entre els distints elements i que hi ha un nucli que no és acadèmic, sinó que deriva del mateix ofici i es constitueix en l'element que estructura els ensenyaments.

El sisè tret el constitueixen les *diverses modalitats que tenen els programes*, que tenen en les pràctiques el criteri principal de diferenciació. Així, que existísca o no contractació o que les pràctiques siguen en entitats alienes al PGS o en l'espai en què s'imparteix, condicionen en gran manera els objectius reals que pugui plantejar-se un PGS concret. I no sol: l'existència de distintes modalitats, sinó també els *distints col·lectius* que han d'atendre els PGS marquen altres característiques diferencials. Açò converteix els PGS en un instrument polivalent, ja que atenen destinataris molt diferents. Així doncs, la polivalència s'adverteix en la diversitat de concreció dels distintes programes. És possible també el seu caràcter polivalent a causa de l'absència de currículum prescrit i per la possibilitat que centres aliens al sistema educatiu estiguen impar-

tint PGS. No obstant això, convé no oblidar que, a pesar de ser un instrument polivalent, no són l'única mesura que es pot aplicar a aquestes poblacions; n'hi ha d'altres, unes de considerades des de la normativa pròpia del sistema educatiu, com la diversificació curricular, però també totes les pròpies de la formació ocupacional, que atenen col·lectius semblants als dels PGS.

Per tant, és necessari traçar itineraris dins dels quals els PGS són una peça més. S'ha d'introduir així mateix la coherència en els dits itineraris, enfront de la competència que desgraciadament és freqüent entre distints instruments de formació professional ocupacional per a joves que han sofert la marginació i l'exclusió del sistema escolar i, per tant, estan en greu risc de sofrir aquesta marginació també en el sistema social. És molt interessant comprovar que no poques institucions alienes al sistema educatiu i que a l'actualitat estan impartint PGS a la Comunitat Valenciana disposen, al seu torn, d'altres instruments i mesures educatives que es complementen adequadament amb els PGS.

Es pot identificar també un vuitè factor positiu en *la jornada dels PGS*, que es troba entre el món laboral i l'escolar, ja que es distancia de la jornada habitual del sistema educatiu i es fa més exigent –i aquest és un aspecte que el 16,8 % dels joves de la mostra perceben com una dificultat–, si bé el calendari és netament escolar. Altres factors destacables són la ràtio reduïda dels programes i la possibilitat

de realitzar pràctiques als centres, una cosa molt significativa per a la població que atenen, que permet fins i tot certa alternança amb el curs habitual del PGS.

Una altra característica també molt positiva de la recent legislació és *la introducció d'ajudes*, els beneficiaris de 500 pessetes diàries, si bé es tracta d'una compensació administrativa diferida en el temps fins a la fi del programa. Si bé açò suposa alguna dificultat, especialment per a les entitats promotores, és una cosa de què ens congratulem. Quelcom semblant succeeix amb la introducció de *críteris addicionals de concessió dels programes*, cada vegada més nombrosos. Finalment, com últim potencial destacable, assenyalaríem *el caràcter propi que cada centre té* com un referent positiu, com un factor d'identificació dels joves.

2. El marc de la investigació sobre els PGS a la Comunitat Valenciana

En el curs 1994-1995 es van posar en marxa els PGS a la Comunitat Valenciana, però, excepte una primera avaluació de la implantació (INCIS, 1995), no es disposava d'una informació sistemàtica i comprensiva sobre el seu impacte en les dimensions educatives, socials i psicològiques dels participants. Aquest fet ens va motivar per acostar-nos com a investigadors a aquesta realitat «emergent», encara

que no totalment nova. Les dades que exposem a continuació es van obtenir a partir d'un estudi realitzat entre el 1996 i el 1998 sobre els PGS finançats per la Generalitat Valenciana (Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres i Zacarés, 1998; Marhuenda i Martínez, 1998). El estudi va presentar des del principi un clar caràcter interdisciplinari al dur-se a terme des de les àrees de Didàctica i Organització Escolar, Psicologia Evolutiva i de l'Educació i Psicologia Social de la Universitat de València.² La investigació tingué una primera fase orientada a descriure les tres poblacions objecte del treball; és a dir, els alumnes, els educadors i les entitats sol·licitants del PGS a la Comunitat Valenciana en el curs 1996-1997. En aquesta fase es tractà de descriure amb la major precisió possible dos amplis aspectes:

a) *La percepció que els joves, els educadors i les institucions tenen dels objectius a aconseguir i els mitjans a utilitzar en el PGS.* A partir d'un qüestionari que combinava preguntes obertes i tancades es pretenia oferir un panorama sobre les motivacions dels participants, les seues perspectives de futur, la utilitat percebuda dels PGS, el seu grau de satisfacció i les fonts de satisfacció/insatisfacció, les estratègies d'ensenyament utilitza-

des, la valoració de funcionament del programa i el grau d'implicació i participació avaluat mitjançant diversos indicadors.

b) *El procés educatiu i maduratiu que experimenten els aprendents dels PGS.* En aquest punt es van emprar qüestionaris amb preguntes tancades i format de resposta tipus Likert per a valorar diverses variables personals i psicosocials, tals com la identitat relacional i ocupacional, el suport social percebut pels joves dels seus grups de referència, el benestar psicològic, l'orientació mostrada en les relacions interpersonals, el *locus* de control en situacions de treball i desocupació i el valor concedit al treball.

En ambdós casos els qüestionaris elaborats es van aplicar a una mostra representativa de 729 joves participants en PGS, si bé una part també es va aplicar a una mostra de 352 estudiants de secundària, que va servir de «contrast» amb el grup de joves dels PGS respecte a algunes de les dimensions estudiades.

En una segona fase vam portar a cap sengles estudis de casos sobre dos programes de garantia social al llarg del curs 1997-1998, aprofundint tant en les característiques dels joves com en els processos educatius que tenien lloc en els programes. Aquesta fase es va caracteritzar per la utilització de metodologies qualitatives per a la realització d'un estudi en profunditat del desenvolupament i funcionament de diversos PGS, fent ús de l'observació participant al llarg de tot el curs, amb especial atenció a la dis-

(2) L'estudi té per títol *La iniciació al treball en els Programes de Garantia Social: aspectes pedagògics, evolutius i psicosocials* i va ser finançat per la Generalitat Valenciana, a càrrec del Pla valencià de ciència i Tecnologia (codi GV-3179/95).

ciplina en el PGS. També es va fer mitjançant la gravació en vídeo del desenvolupament d'una sèrie de sessions en les distintes àrees (formació específica, formació bàsica, pràctiques de taller i tutories) i l'anàlisi documental d'expedients personals, fitxes d'objectius educatius, programacions setmanals, fitxes de registre d'activitats, acta de reunions de l'equip educatiu, etc. Finalment, es van fer una sèrie d'entrevistes a la fi del programa. La recollida de tota aquesta informació va ser negociada amb els educadors i responsables dels dos programes, en un dels quals va rebre a més a més l'aprovació de l'assemblea de joves.

Des de l'inici de la investigació es va considerar de gran interès aproximar-nos a l'estudi privilegiant el punt de vista dels joves, la seua percepció i les opinions sobre l'ensenyament que estaven rebent, i fer d'aquesta forma participis els mateixos destinataris del disseny, mitjançant les seues propostes sobre diversos aspectes dels programes de garantia social com les metodologies d'ensenyament, els materials educatius o les activitats, en funció de paràmetres d'èxit, utilitat, participació, aprofitament i interès, entre altres.

Amb aquest estudi també es buscava començar a cobrir el buit existent de dades empíriques respecte a tres qüestions que ens pareixen rellevants per a determinar el disseny i el potencial dels PGS com a instruments facilitadors de la transició a la vida adulta (Zacarés, 1998):

a) És possible identificar un clar perfil psicosocial i psicoevolu-

tiu que caracteritze els joves participants en els PGS enfront dels que continuen en l'educació secundària?

b) Hi ha perfils diferencials entre els participants en els PGS que es relacionen amb les seues diferents motivacions, percepcions i nivells d'adaptació a aquests programes educatius, tal com constaten quotidianament els educadors que hi treballen?

c) Quin és l'efecte maduratiu «real» dels PGS? Sobre quins aspectes personals incideixen en major mesura?

Com a il·lustració dels objectius d'aquesta investigació exposem a continuació una selecció dels resultats obtinguts en cada una de les fases descrites. En relació amb la *primera fase*, de naturalesa més quantitativa, es presenten les dades referides a la predicció d'un criteri global d'adaptació als PGS en què es participa. Aquests resultats mostren la rellevància d'un conjunt de variables sociodemogràfiques i psicosocials per a l'èxit d'un ajust òptim entre les característiques personals i les del context educatiu ofert pels PGS. En el pla de les qüestions generals amunt exposades, aquest punt aborda la referida existència de perfils diversos entre els alumnes dels PGS. En referència a la *segona etapa* de l'estudi, se sintetitzen les entrevistes fetes a deu joves a la finalització dels PGS en què participaven. Aquesta anàlisi de casos permet captar els matisos concrets de l'experiència viscuda en el PGS, la qual ofereix, se-

gons la percepció dels joves, un positiu caràcter «no escolar» que impacta en el seu propi procés maduratiu. Suposa igualment un altre mode de resposta a les tres preguntes globals plantejades.

3. La predicció de l'adaptació al PGS

Es conceptualitzà l'adaptació al PGS com una combinació del grau d'implicació actual del subjecte en el programa i de la utilitat atribuïda al programa. Les dues dimensions s'avaluaren mitjançant un autoinforme del subjecte. Per a avaluar la implicació actual en el programa, es preguntava al subjecte per la seua assistència, la satisfacció amb diversos aspectes del programa, i l'interès i la participació en les activitats d'aula i taller. Per a avaluar la utilitat percebuda del programa, es demanava al subjecte que jutjara el grau en què el PGS li serviria en el futur per a la vida laboral, per a les seues perspectives educatives i per a les seues relacions interpersonals. En suma, es considerarà que una adaptació òptima al PGS requereix no sols un funcionament adequat en el seu marc normatiu i una disposició a participar en el pla d'activitats que proposa, sinó també la valoració del programa com un element important en el projecte vital de futur de l'adolescent.

En funció de la puntuació dels subjectes en aquestes dues dimen-

sions, el total de la mostra es classificà en quatre grups:

a) *Subjectes amb alta implicació actual i percepció d'utilitat alta del programa.* Aquests són, des de la nostra definició d'adaptació òptima, els subjectes millor situats, ja que uneixen un grau elevat de satisfacció actual amb el programa i una valoració d'aquest programa com a element de projecció de futur.

b) *Subjectes amb alta implicació actual i percepció d'utilitat moderada o baixa del programa.* Aquest grup comprèn els subjectes que tendeixen a concebre el programa com un entorn agradable, però sense captar o valorar positivament el seu potencial específicament educatiu.

c) *Subjectes amb moderada o baixa implicació actual i percepció d'utilitat alta del programa.* Aquest grup comprèn els joves que, reconeixent i valorant positivament el potencial educatiu del programa, presenten alguna dificultat d'adaptació a la seua dinàmica concreta.

d) *Subjectes amb moderada o baixa implicació actual i percepció d'utilitat moderada o baixa del programa.* Aquest grup és, dels quatre, el que presenta pitjor ajust al context educatiu en què participen i, segurament, el que major risc d'abandó té.

La distribució de subjectes en cada grup queda reflectida a la taula 1.

TAULA1: Distribució de la mostra en els quatre grups d'adaptació al PGS

Categories de la variable Adaptació al PGS	Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Alta implicació - Alta utilitat	323	44,4 %	44,4 %
Alta implicació - Baixa utilitat	64	8,8 %	53,2 %
Baixa implicació - Alta utilitat	194	26,6 %	79,8 %
Baixa implicació - Baixa utilitat	147	20,2 %	100 %
TOTAL	728	100 %	

Com s'aprecia fàcilment, més del 40% de la mostra presenta nivells òptims d'adaptació. Encara que els dos grups intermedis resulten de més difícil interpretació, la seua inclusió en l'anàlisi resultà interessant perquè afegixen major variabilitat intragrup i reflecteixen que l'associació entre implicació i utilitat percebuda no és ni de bon tros automàtica ni inequívoca. Com pot veure's a la taula 1, la percepció d'utilitat del programa sembla un requisit important per a la implicació en la dinàmica que proposa: són molt pocs els subjectes que mostren una implicació elevada quan perceben que la utilitat és moderada o baixa. No obstant això, fins i tot sent important, la percepció d'utilitat del programa no pareix una condició suficient per a garantir la implicació: és molt més comú el cas de subjectes que, reconeixent la seua utilitat potencial, troben alguna dificultat per a implicar-se en la seua dinàmica.

Amb el fi de predir el grau d'adaptació al PGS dels joves, els quatre grups descrits s'ordenaren en una escala d'adaptació amb tres nivells, en la qual el primer grup descrit representa el nivell òptim i el quart grup, el nivell més deficient; els dos grups que puntuen alt en

una dimensió i moderadament o baix en l'altra es consideraren intermedis. Com a variables predictores de l'adaptació al PGS s'avaluaren diversos aspectes del funcionament psicosocial dels joves que es consideraven importants per a la predicció tant de l'ajust actual com de la seua futura trajectòria sociolaboral. Aquestes variables poden agrupar-se en diverses categories (cf. Aparisi *et al.*, 1998, per a una informació més detallada sobre els instruments i els procediments de reducció de dades):

1. *Variables sociodemogràfiques.* Es registrà el sexe i l'edat dels joves.
2. *Variables de suport social.* S'avaluà la percepció que els joves tenien del grau de suport que rebien per part de tres tipus de figures significatives en dos àmbits vitals o conjunts de tasques evolutives diferents. Les tres figures de suport eren (i) els pares, (ii) els iguals i (iii) el mestre; els dos àmbits vitals eren (a) l'àmbit ocupacional o laboral i (b) l'àmbit relacional o interpersonal.
3. *Variables de benestar psicològic.* El grau de benestar psi-

- cològic dels subjectes s'avaluà mitjançant una escala de 12 ítems que, sotmesa a una anàlisi de components principals, donà com a resultat dos components: (a) una dimensió de satisfacció amb si mateix, auto-acceptació i autoestima, i (b) una dimensió d'expectatives positives de futur.
4. *Variables d'orientació interpersonal.* L'estil i les capacitats relacionals dels subjectes s'avaluaren mitjançant el BAS-3 (Silva i Martorell, 1995), que comprèn cinc dimensions: (a) la consideració amb els altres, la sensibilitat social o la preocupació pels altres; (b) l'autocontrol en les relacions socials o grau d'acatament de les normes de convivència i respecte mutu; (c) el retraïment social tant actiu com passiu dels altres; (d) l'ansietat social o timidesa, i (e) el lideratge, ascència i popularitat.
 5. *Variables d'orientació cap al treball.* En aquest sentit es preguntà als subjectes el grau en què els importava que una feina proporcionara cada un dels sis valors següents: (a) utilitat social, (b) possibilitat d'ocupar el temps en alguna cosa, (c) autorealització, (d) creació o producció de coses, (e) sou i (f) contactes socials. Entre aquests valors, els d'utilitat social, d'autorealització i de creació podrien considerar-se elements o motivacions més intrínseques per al treball, en el sentit que estan més directament lligats a l'activitat específica; al contrari, valorar el treball per-
 - què permet ocupar el temps en una activitat, pel sou o pels contactes socials que proporciona pareix reflectir una orientació més extrínseca, en la qual l'activitat laboral en si és secundària.
 6. *Variables de desenvolupament de la identitat.* S'avaluà el grau d'exploració i compromís dels subjectes en dos àmbits vitals i evolutius diferents, l'ocupacional o laboral i el relacional o interpersonal. La dimensió d'exploració ací es defineix com el grau en què els joves es preocupen per qüestionar-se les seues opcions actuals i per plantejar-se noves alternatives en els dos àmbits. La dimensió de compromís es defineix com el grau en què els adolescents se senten implicats en cada un d'aquests àmbits vitals, d'on deriven tant una imatge positiva de si mateixos com una confiança en el futur.
- Totes aquestes variables que caracteritzen el funcionament psicossocial dels subjectes en l'àmbit interpersonal i en l'àmbit ocupacional s'introduïren com a predictores en una anàlisi de regressió en què l'adaptació al PGS era la variable criteri. La finalitat d'aquesta anàlisi, doncs, era determinar quins d'aquests elements del perfil psicossocial dels adolescents són més importants per a predir la seua adaptació òptima al programa. El sisè model de regressió al qual s'arribà pel procediment de passos successius retingué sis d'aquestes variables independents i explicà un poc més d'un 18 % de la variància en les

puntuacions d'adaptació al PGS (R^2 corregida = 0,183).

A la taula 2 es mostren els coeficients estandarditzats de les variables incloses en l'equació de regressió. A la predicció d'adaptació al programa, com es podia esperar, contribueix una combinació complexa de variables de naturalesa diversa: en particular, cobren rellevància algunes variables d'identitat –compromís ocupacional i exploració relacional– i d'orientació cap al treball, junt amb d'altres de suport social i de tipus sociodemogràfic. Al contrari, no apareix en el model cap dimensió d'orientació interpersonal. En funció dels coeficients estandarditzats que es mostren a la taula 2, pot veure's que el compromís ocupacional s'associa fortament a l'adaptació global al programa. L'adaptació es veu així associada a una identitat ocupacional més estructurada, madura i definida, identitat a què segurament també haurà contribuït la participació del subjecte en el PGS.

En segon lloc, les xiques es mostren més ben adaptades al context del PGS. Quan es consideren per separat la implicació i la percepció de la utilitat del PGS, les dones puntuen significativament més alt en ambdues dimensions (cf. Aparisi *et al.*, 1998). Pareix, per tant, que el gènere dels subjectes, generalment associat a diferents processos de socialització, resulta rellevant per a predir el seu grau d'adaptació al context educatiu dels PGS.

El sentit dels coeficients de regressió de les dues variables d'orientació al treball incloses en el model confirma que els subjectes amb majors nivells d'adaptació al PGS tendeixen a mostrar una concepció intrínseca del treball. Així, és menys probable que indiquen que el treball és abans que res un mode d'ocupar o reomplir el temps en alguna cosa, o que el que té de més important siga guanyar diners. Açò és consistent amb els resultats sobre la valoració que fan del treball

TAULA 2: *Coefficients de les variables incloses en el model de regressió sobre l'adaptació al PGS pel procediment de passos successius*

Model 6	Coefficients no estandarditzats		Coefficients estandarditzats		Sig.
	B	Error típic	Beta	t	
Constant	4.079	,359		11,357	,000
Compromís ocupacional	,353	,06	,279	-5,853	,000
Sexe	,388	,124	,148	-3,129	,002
Valor «ocupar temps»	,491	,147	,158	-3,344	,001
Valor «guanyar diners»	,373	,127	,140	-2,938	,004
Suport ocupacional dels amics	,171	,061	,133	-2,796	,005
Exploració relacional	,122	,058	,099	-2,112	,035

a. Variable dependent: adaptació al PGS

els subjectes que mostren els majors nivells de compromís ocupacional (cf. Aparisi *et al.*, 1998).

Finalment, apareixen en el model dues variables de naturalesa relacional que s'associen a nivells d'ajust i satisfacció més alts: un elevat suport dels amics respecte al que el subjecte fa en el programa i una baixa exploració relacional. El primer factor, el suport dels iguals en l'àmbit ocupacional, seria la base permanent de relacions sobre la qual el subjecte es referma en la seua actitud positiva cap al PGS. El segon factor, l'exploració relacional, en canvi, indicaria més prompte un component «conjuntural» de replantejament d'alguns temes relacionals que absorbiria de manera immediata el subjecte i li impediria concentrar-se més activament en el que està fent en el programa.

En definitiva, l'adaptació global al PGS és definida, junt amb altres variables que no han estat identificades, per una combinació o perfil psicossocial d'alt compromís personal amb l'ocupació actual, una nítida orientació intrínseca cap al treball i una situació relacional, almenys pel que fa als iguals, caracteritzada per l'estabilitat i el suport pròxim. Aquest perfil, a més a més, es reforçaria en les xiques pel major grau d'implicació mostrat de manera generalitzada com a conseqüència, segurament, de mostrar nivells més grans de capacitats relacionals bàsiques per a l'adaptació al context d'un PGS.

4. Percepció dels participants: anàlisi de casos

Tal com esmentàvem abans, ens va interessar analitzar, mitjançant entrevistes en profunditat, la vivència que un grup de deu joves d'entre 16 i 21 anys havia tingut després del seu pas per un PGS. L'entrevista estava estructurada per a valorar tant els efectes de l'experiència de participar en un PGS des del seu punt de vista, com alguns aspectes particulars del desenvolupament de la identitat segons el següent esquema:

1. Percepció i valoració del PGS en què participen.
2. Experiència de «l'escolar».
3. Orientació de futur.
4. Percepció del món del treball.
5. Desenvolupament de la identitat: temps lliure, amistat i filosofia de vida.

Les entrevistes ens van permetre extraure algunes dades globals del que havia estat la seua experiència en el PGS en contrast amb la trajectòria global prèvia:

- *Divergència quant a la vivència del context escolar:* la meitat dels entrevistats manifesten que els agradava anar a l'escola, mentre que l'altra meitat afirma que s'hiavorria. Alguns opinen que l'escola els va servir per a aprendre a llegir i escriure. El component acadèmic, i en alguns casos les relacions amb els professors, se

solen valorar de forma negativa, mentre que les relacions amb els amics és l'aspecte més positivament recordat. Destaquen, per tant, l'aspecte afectiu i relacional del context escolar davant qual-sevol altre que va resultar més conflictiu.

- *Valoració positiva del PGS:* els entrevistats el consideren útil per a treballar en el futur, per a aprendre coses, per a traure's el graduat i per a fer amics. La majoria afirma haver mantingut bona relació amb companys i professors. En general, el que més ha agradat són les pràctiques en empreses, i el que menys ha estat la formació bàsica. Al cap i a la fi, aquesta àrea d'un PGS és la més «assimilable» a la seua experiència escolar. Opinen que el PGS els ha ajudat a estar més preparats, encara que també afirmen que necessitarien aprendre més. Esperen treballar en l'ofici que han après en el PGS i, excepcionalment, obtenir el graduat escolar.
- *Escàs desenvolupament de la identitat ideològica:* la majoria no és capaç d'explicitar la seua pròpia filosofia de vida, i mostra desinterès o indiferència davant de qüestions polítiques o religioses. Tampoc no estan compromesos amb cap organització social o de temps lliure. Aquesta dada podria situar molts d'ells en una situació de «difusió d'identitat» o, almenys, d'un cert alentiment evolutiu en l'àmbit ideològic, vocacional i moral, la qual cosa, d'altra banda, caracteritzaria generacionalment els adolescents occidentals actuals (Rice, 2000).

Podem analitzar igualment les entrevistes des de l'òptica de les tres qüestions generals abans descrites. Així, respecte al perfil psico-social diferenciats dels joves participants en PGS, Auberni (1995) proposa un conjunt de característiques ajustades en gran manera a allò que s'ha detectat en els nostres resultats:

- *Una cultura d'«anar tirant»* que es reflecteix en les seues respostes a través d'una actitud passiva davant la vida, fins i tot davant el seu propi futur: «De la política, passe», «No solc estar informat d'això», «No en tinc ni idea», «Doncs no ho sé; de moment treballar», «No opine».
- *Una valoració del treball més instrumental que intrínseca.* La majoria conceptualitzen el treball en funció de la part econòmica: «Per a tenir diners», «Per a poder viure», «Sense treball no hi ha diners, i aqueixos diners et serveixen per a mantenir-te». No obstant això, hi ha excepcions en alguns entrevistats, que, a més de destacar l'aspecte econòmic del treball, li confereixen un valor de realització personal: «Per a tenir acceptació de la gent», «Et servirà per a ser més madur, més responsable...».
- *Una perspectiva temporal limitada.* Les respostes se centren, principalment, en el que faran el pròxim curs: «Traure'm el graduat», «Doncs no sé. Vull treballar, que em cride alguna empresa...», «Doncs no ho sé. De moment treballar»... Com podem veure, aquesta limitació en la

perspectiva temporal afecta la planificació d'un projecte personal de vida. Únicament una persona mostrarà perspectives de futur a curt i llarg termini. Concretament, fou l'únic que pretenia seguir estudiant: «Vull fer l'institut», «Sí, abans que treballar estudiar un poc més».

- *Un elevat desconeixement sobre l'estructuració del món del treball.* Algunes respostes ho reflectiren en grau màxim: «És que no sé com s'arriba a això». Altres entrevistats, no obstant això, donaren mostres de saber com i on buscar feina: «El meu professor sol tenir relacions amb fàbriques. Parlaré amb ell...», «M'informaré allí, a l'INEM, i ja veurem», «Me n'aniria a una empresa, portaria el currículum i tot». A pesar de disposar d'un coneixement sobre els procediments genèrics d'accés al món laboral, encara és mínim el coneixement sobre els mitjans concrets per a aconseguir metes laborals i sobre elements organitzatius i institucionals.
- *Escassa informació sobre les seues pròpies possibilitats formatives i laborals.* A partir de les entrevistes s'obtingueren pocs indicadors realistes i concrets sobre el potencial personal propi. Com a compensació d'això, en canvi, els participants del PGS es mostraren confiats i optimistes en les seues possibilitats: «Dificultats cap, no crec que les tingui», «Sí m'ho propose sí», «Por, res. Amb il·lusió»...
- Les respostes, malgrat això, no s'ajustaren del tot a una altra característica del perfil suggerit per

Auberni, la de *mostrar desencant respecte al sistema educatiu.* Precisant més, el desencant no-més es manifestà de manera generalitzada respecte a l'estrictament acadèmic.

El reduït nombre d'entrevistes no permeté extraure una conclusió clara sobre els perfils diferencials dins del grup dels participants en PGS. S'observà una gran variabilitat inter-individual en les respostes ofertes pels subjectes en les diferents àrees, sense exhibir trajectòries definides. Ara bé, es constatà una certa continuïtat evolutiva en dos aspectes que inviten a la reflexió sobre la capacitat del PGS per a alterar les trajectòries vitals:

- Els que expressaren una relació més negativa amb els professors de l'escola són els que establiren una relació menys pròxima amb els seus educadors del PGS.
- L'únic jove que manifestà la intenció de seguir estudiant és, així mateix, l'únic que assenyala haver tingut una «bona temporada acadèmica» a l'escola. És també l'únic que mostrà una perspectiva de futur més àmplia i que, a més a més, no es planiejà treballar en l'ofici après en el PGS.

Finalment, s'arreglè informació sobre el possible efecte maduratiu del PGS. Els alumnes el perceberen en tres àmbits:

- El de *les competències professionals i, en menor mesura, aca-*

dèmiques: «He après un ofici», «Després de fer el PGS serà més fàcil trobar feina», «M'ha ajudat que ara siga més fàcil traure'm el graduat», «Al fer el PGS em serà més fàcil tornar a estudiar».

- El de *les relacions personals*: «M'ha ajudat a nivell de relacions», «Aprèn a estar amb companys», «Aprèn a treballar en equip».
- El de *l'autoconcepte i l'autoestima*, com il·lustren les següents contestacions: «Crec que després del curs estic preparat», «Tinc seguretat en mi mateix»...

Els PGS comparteixen amb les aules taller i altres recursos educatius semblants una triple finalitat (Funes, 1997): la de modelatge laboral, la d'estimulació educativa i la d'acompanyament de processos de maduració. En el cas dels PGS, s'accentua el component de capacitat professional per l'edat mitjana més alta dels seus participants. Segons aquesta anàlisi de casos, fins a quin punt els PGS aconseguen aquests tres objectius? L'anàlisi de les entrevistes reflecteix que els efectes del PGS s'enquadren fonamentalment en l'objectiu de la preparació professional, ja que la perspectiva de futur dels participants al finalitzar el curs se centra en la incorporació al món laboral i és aquest l'aspecte més intensament valorat. La meta formativa s'aconsegueix parcialment: el PGS sí que amplia la formació bàsica dels alumnes i facilita la seua incorporació a la vida activa, però encara pareix incidir poc en el foment de la continuació dels estudis. Pel que fa

al tercer objectiu, es constaten certs efectes maduratius autopercebuts del PGS en algunes dimensions psicosocials. No obstant això, a la vista del perfil que defineix els alumnes del PGS, aquest últim objectiu dista molt d'haver-se aconseguit en la seua totalitat. Es necessitaria, per a albirar un genuí avanç maduratiu psicològic i psicosocial, posteriors valoracions de seguiment després de la finalització del programa.

5. Conclusions i propostes

Els resultats ací mostrats han de vincular-se amb altres que també s'obtingueren en la investigació descrita. A la vista d'aquests resultats i de les preguntes que plantejgen, creiem que la tasca ha resultat fructífera en obrir i desbrossar camins pels quals seguir amb metodologies qualitatives més fines i amb dissenys d'investigació més ambiciosos, com aquells que impliquen un seguiment longitudinal dels adolescents que finalitzen aquests programes educatius. Les conclusions generals més rellevants de tot l'estudi es poden resumir en els següents punts (Aparisi *et al.*, 1998):

1. Cada un dels tres protagonistes de l'acció educativa dels PGS –aprenents, mestres i experts/es– percep i valora diferentment aquest context edu-

catiu en funció dels seus interessos, prioritats i rols funcionals. Tanmateix, per a tots ells la formació professionalitzadora i l'aprenentatge d'un ofici es converteix en l'eix vertebrador del programa.

2. Els alumnes dels PGS perceben els programes de manera altament positiva, amb un destacat grau de satisfacció. En general, el nivell d'adaptació que hi mostren és també satisfactori.
3. Els adolescents participants en els PGS no constitueixen un grup homogeni quant a les seues actituds, la valoració i la implicació en el PGS. Encara que no és possible establir una tipologia concloent respecte d'això, les dades suggereixen que hi ha distints modes d'adaptació al programa o de posicionament que s'associen significativament a variables de desenvolupament psicossocial dels adolescents.
4. Les diferències intergrupals entre els participants en els entorns educatius oferts pels PGS i els que es troben als centres de secundària estan molt més lligades a característiques contextuals que a disposicions de «personalitat» relativament estables.
5. El grau de desenvolupament d'identitat aconseguit en els àmbits relacional i ocupacional permet establir perfils psicossocials clarament diferenciats. El grup d'adolescents en situació de «difusió d'identitat», a l'entorn del 20% de la mostra estudiada, és el que

mostraria el major risc tant d'inadaptació al PGS com d'inadaptació social posterior. Hem detectat, per tant, un significatiu grup d'adolescents per als quals el PGS no seria un recurs educatiu efectiu, almenys amb el disseny i les limitacions actuals. Seria, doncs, en aquest grup on s'haurien de promoure nivells més alts de compromís ocupacional de present i de futur com a manera de proporcionar aquesta base d'experiència positiva per a la inserció que en definitiva són els PGS.

6. En síntesi, els programes de garantia social constitueixen valuosos contextos educatius que poden contribuir de manera considerable a la maduració personal i psicossocial dels joves que hi participen. Fan falta estudis de seguiment detallats per a conèixer amb més precisió els factors i elements que activen aquest potencial maduratiu dels PGS, especialment del seu paper en la transició a la vida adulta

Per a finalitzar, volem apuntar els següents suggeriments, contextualitzats en l'àmbit de la Comunitat Valenciana, per al debat sobre el futur dels PGS:

- a) En primer lloc, cal pensar en la inclusió dels PGS dins d'un pla que garantisca el dret a l'educació. Quan el 1970 es promulgà la Llei general d'educació, el dret a l'educació consistia a tenir una plaça escolar, equivalia al dret a

l'escolarització. L'any 2000, aconseguida l'escolarització total de la població espanyola –almenys oficialment–, la qualitat del servei educatiu es presenta com el nou repte, en especial per als destinataris de la garantia social. Caldria articular la garantia social dins dels plans de lluita contra l'exclusió, els plans de creació d'ocupació, les polítiques de joventut, etc.

Quina combinació es pot establir entre els PGS i les polítiques de formació professional i ocupacional inicial? Fa falta major coordinació per a ordenar els recursos, per a racionalitzar-los i per a incorporar alguna regulació en el que avui en dia constitueix ja un «mercat de la formació». Els PGS, podrien tenir representació dins del Consell Escolar Valencià? I dins del Consell Valencià de la Formació Professional? Poden els representants de les entitats que els gestionen formar part dels consells escolars municipals, on s'aborden les qüestions relatives a l'escolarització?

b) Nous interrogants estan ja cridant a la porta: Els PGS, poden fer-se ressò també de les noves tecnologies? O els col·lectius atesos pels PGS estan condemnats a aprendre oficis i ocupacions més propis de les societats preindustrials i industrials que de les societats de serveis i tecnològicament avançades? Com poden aprofitar-se les destreses que molts dels joves destinataris dels PGS tenen en el maneig de tecnologies punta com les que suposen molts videojocs? Al cap i a la fi, en les tecnologies es troba també un factor de motivació dels joves, així com un

mecanisme d'ensenyament que permet la transmissió de coneixements valuosos.

c) Podria establir-se un centre de documentació de la garantia social? Un centre de recursos on compartir informació sobre programes i experiències innovadors, tant a València com a la resta de l'Estat, i en què es poguera disposar de la normativa que sobre la garantia social abunda a tot l'Estat? Un centre que poguera facilitar l'establiment de xarxes d'institucions que gestionen PGS i formació ocupacional dirigida a col·lectius semblants als dels PGS? Açò permetria facilitar l'elaboració de propostes coordinades que podrien recórrer, entre altres, a fonts de finançament supraautonòmiques, a fonts europees o bé a fonts de finançament privat de caràcter interautonòmic.

d) Com s'avaluen els PGS entre les mesures de foment de l'ocupació, la formació i la inserció? Es podria finançar també la investigació sobre el foment de l'ocupació, la formació i la inserció per a col·lectius del tipus dels destinataris dels PGS. Les polítiques d'R+D del Govern valencià i del Govern espanyol privilegien unes àrees de coneixement enfront d'altres, però els col·lectius com els dels PGS i les problemàtiques educatives i socials que els afecten no solen figurar entre els objectius d'investigació prioritàris.

e) Com es pot contribuir a la consolidació i formació dels equips docents dels PGS? Quina acció supervisora educativa es

podria exercir sobre els programes? Aquesta acció supervisora permetria millorar els programes en curs i així rendibilitzar millor els fons aconseguits.

Aquestes són algunes de les qüestions que, segons el nostre parer, mereix la pena abordar si es vol que la garantia social continue sent el factor d'innovació educativa que ha suposat des de la seua incorporació el 1994 a les polítiques educatives de la Comunitat Valenciana.

Referències bibliogràfiques

APARISI, J.; MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I.; MOLPECERES, M. A. i ZACARÉS, J. J.: *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1998.

AUBERNI, S.: *Aprender per treballar. Treballar per aprendre. Els Programes de Garantia Social. Reflexions i propostes*. Barcelona: Rosa Sensat, 1995.

BÀSCONES, R.: *Els Programes de Garantia Social. L'última oportunitat?* Barcelona: ICE-Horsori, 1995.

FUNES, J.: *Les aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: ICE-Horsori, 1997.

INCIS: *La implantación de Programas de Garantía Social en la Co-*

munidad Valenciana. Informe general. València: INCIS, document no publicat, 1995.

MARTÍNEZ, I. i MARHUENDA, F. (ed.): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1998.

RICE, F. P.: *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice-Hall, 2000

SILVA, F. i MARTORELL, M. C.: *Manual de la Batería de Socialización-BAS 3 (Autoevaluación)*. Madrid: TEA, 1995.

ZACARÉS, J. J.: «Características psicosociales de los jóvenes participantes en los Programas de Garantía Social: una aproximación a partir de la metodología de cuestionario», a MARTÍNEZ, I. i MARHUENDA, F. (ed.): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1998, p. 35-61.

Paraules clau

Educació social

Programes de Garantia Social

Desenvolupament psicosocial

Comunitat Valenciana

Maduresa personal

Món laboral

Pedagogia social

Abstracts

Desde el marco de una investigación sobre PGS en la Comunidad Valenciana (Aparisi et al. 1998), el presente artículo aporta datos y reflexiones sobre el grado en que este recurso educativo llega a «ser útil» para sus participantes. Tres cuestiones guiaron dicha exploración: el perfil psicosocial propio de los alumnos de PGS, los «perfiles» variados que aparecen dentro de este grupo y la intensidad del efecto madurativo que se constata. Se muestra igualmente la utilidad de combinar la metodología cuantitativa y la cualitativa a fin de captar todos los matices de la percepción del PGS que tienen los mismos implicados. Finalmente, se ofrece una revisión crítica y propuestas de optimización de los PGS, contextualizadas en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

En partant du cadre d'une recherche sur les Programmes de Garantie Sociale (PGS) dans la Communauté Valencienne (Aparasi et al., 1998), cet article apporte des données et des réflexions sur la mesure dans laquelle cette ressource éducative devient «utile» à ses participants. Trois questions ont guidé cette exploration: le profil psychosocial propre des élèves de PGS, les «profils» divers qui émergent au sein de ce groupe et l'intensité de l'effet de maturation que l'on constate. On y montre également l'utilité de combiner la méthodologie quantitative et qualitative de façon à capter toutes les nuances de la perception du PGS qui ont les mêmes impliqués. Finalement, on propose une révision critique et des propositions d'optimisation des PGS, contextualisées dans la Communauté Valencienne.

Based on research conducted in a «social guarantee programme» in the autonomous community of Valencia (Aparisi et al. 1998), this article reports its findings and reflects on the extent to which this educational resource is «useful» for those who participate in the programme. The analysis is structured around three elements: the psychosocial profile of the participants, the variety of these profiles, and the degree of maturing that occurs. The usefulness of combining quantitative and qualitative methods is demonstrated in capturing the perceptions of those involved in the «social guarantee programmes». Finally, a critical review is undertaken and proposals are made to optimise these programmes within the autonomous community of Valencia.