

CONFLICTO, DISCIPLINA Y CLIMA DE AULA: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes

Fernando Marhuenda
Almudena Navas
Sacramento Pinazo
Universitat de València

1. Introducción

En este capítulo, queremos profundizar en la vida en las aulas de garantía social. Queremos hablar de cómo estos jóvenes, con sus características particulares, viven, entienden y resuelven situaciones de conflicto en las organizaciones de distinto tipo en las que se desarrolla su formación. Queremos ver cómo llegan a compartir con los docentes, definiciones de conflicto, cómo entienden y elaboran las normas, cómo aceptan –o no– las pautas de disciplinamiento que les proponen. Queremos también aproximarnos a los datos que tenemos para aventurar la relación que puede guardar el control social sobre los jóvenes, con la orientación al trabajo que tiene la garantía social. Pretendemos, en definitiva, sacar a relucir el modo en que las instituciones que gestionan la garantía social, llevan a relacionarse a los agentes afectados a través de la resolución de los conflictos que surgen en el centro, de la definición de las normas del grupo, así como del clima de aula que propician.

Consideramos que las situaciones en las que se produce un conflicto, especialmente en la medida en que éste afecta a gran parte de la comunidad educativa, son escenarios idóneos en los que poder analizar los estilos de socialización de los sujetos. Esto, que se puede predicar de cualquier situación educativa, parece especialmente apropiado aquí por la particular organización de los Programas de Garantía Social (PGS) que facilita la implicación de todos los agentes y

sobre la que recaen unas expectativas de compensación educativa que tienen mucho que ver con cuestiones de orden social y moral, de convivencia, más allá de la propia compensación académica.

La percepción que los jóvenes tienen de lo laboral, dado que los PGS están específicamente diseñados para proporcionarles las competencias necesarias para acceder al mundo del trabajo, se conforma también mediante los procesos de socialización que tienen lugar en las aulas de garantía social: estos procesos se orientan tanto a la consecución de una profesión particular como a cuestiones genéricas relacionadas con el hecho de trabajar y de convivir con otros –con sus pares, pero también con sus formadores, con otros adultos e incluso con la institución a la que pertenecen–.

Nuestra pretensión es pues la de centrarnos en cómo los jóvenes perciben, provocan y resuelven los conflictos dentro de las entidades en las que participan; cómo los profesores intervienen en estos procesos, y qué estrategias utilizan los centros a tal efecto. Tratamos así de ver en qué medida el conflicto es un mecanismo intencionalmente educativo o no.

2. Una aproximación al estudio del conflicto

2.1. El conflicto como problema educativo en la secundaria obligatoria

García y Martínez (2001, p. 15) definen el conflicto como “una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses en relación con un mismo asunto o el convencimiento de que los objetivos de las distintas partes (cuando el conflicto es interpersonal) no pueden lograrse simultáneamente”. Desde su perspectiva, el conflicto en las aulas, la indisciplina, guarda una relación estrecha con otros asuntos como por ejemplo, el bajo rendimiento escolar o el malestar del profesorado. Con esa definición, vinculando también este concepto a otros como “violencia”, “alumnos problemáticos”, “clima de aula” y “competencias de los alumnos”, llevan a cabo varias categorizaciones de conflictos que tienen lugar en las aulas escolares de la Comunidad Valenciana, tomando en consideración, entre otros, el siguiente dato: el 56% del profesorado de la educación secundaria obligatoria considera que los conflictos son muchos. Destacan, a su vez, la frecuencia de los conflictos verbales (71.7% del profesorado), seguidos por el vandalismo (20.6%) y la intimidación (18.4%). Además, el 52.3% del profesorado achaca al desinterés de los jóvenes la presencia del conflicto. A su vez, ese mismo estudio sobre el conflicto en la Comunidad Valenciana señala que el 58.3% de los alumnos no respeta nada al profesor, el 61.5% participa en peleas en el centro y el 66.9% falta a clase alguna vez sin causa justificada.

Aunque no son coincidentes, sí apuntan en un sentido similar a los datos que el propio Ministerio de Educación maneja: Citando un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación sobre la educación secundaria obligatoria, Esperanza (2002, pp. 1-2) afirma que “los problemas que se dan con más frecuencia son, por este orden: alboroto fuera del aula, faltas de respeto a compañeros, alboroto en el aula, agresión moral, faltas de respeto a docentes, absentismo escolar”.

Martín, del Barrio y Fernández (2001), en un estudio sobre el sistema educativo español y su calidad, recogen la frecuencia de respuestas del profesorado en su aula ante conductas de maltrato: ignoran lo sucedido, echan de clase a los implicados, hablan a solas con los alumnos, cambian de sitio al alumno, hablan sobre el tema en clase, hablan con la familia, redactan un parte, lo derivan al departamento de orientación, lo comunican al director para sancionar, proponen expediente al consejo escolar, lo denuncian ante el juzgado, no contestan.

Bien podrían ser éstas las respuestas habituales a los conflictos que cataloga la Federación de Enseñanza de CCOO (2001): a) Comportamiento antisocial de los alumnos (disrupción en las aulas, indisciplina, violencia psicológica, vandalismo, violencia física, acoso sexual, absentismo y deserción escolar, fraude y corrupción); b) problemas de seguridad en el centro escolar (delitos cometidos en el contexto escolar, delitos realizados por sujetos ajenos al centro, clima de inseguridad, conciencia individual o colectiva); c) violencia de la escuela ejercida hacia el alumnado y sufrida por éste (maltrato de profesores a alumnos, injusticia intrínseca del sistema y la institución); d) conflictos entre adultos (entre familias y profesores, entre profesores entre sí, entre familias entre sí, entre profesores y/o familias y personal no docente). Éste es el panorama que presenta la percepción del conflicto como problema en la educación secundaria obligatoria en los últimos años en España. ¿Cuál será ese panorama en el caso de la garantía social? ¿Cabría esperar un empeoramiento de la situación, o bien una ligera mejora por su carácter compensatorio? ¿O tal vez no haya diferencias entre la secundaria obligatoria y la garantía social?

2.2. El conflicto y las posiciones de rol

Para tratar de responder a estas preguntas, nos parece adecuado aplicar a la garantía social lo que Bernstein (1988) predica de la escuela en general, a saber, que la escuela: a) transforma las identidades de muchos niños; b) transforma también sus lealtades hacia la familia y la comunidad; y c) permite asimismo el acceso a otros estilos de vida y relaciones sociales. Entendemos que la garantía social pretende esas transformaciones, toda vez que el sistema escolar reglado no ha conseguido propiciar estos cambios –al menos en el sentido deseable según

quienes lo rigen— con los alumnos que han sido consiguientemente apartados del sistema.

La tesis de Bernstein es la siguiente: esas transformaciones y esos procesos en la formación de la identidad de los jóvenes tienen lugar mediante la “posición de rol” que los alumnos adoptan y que les permite relacionarse con la escuela —es decir, con los roles que a su vez adoptan los profesores—. Esa posición de rol va más allá de los atributos psicológicos del alumno, y depende de cuatro factores: a) el escenario familiar; b) los orígenes sociales del niño, el grupo de edad e iguales al que pertenece; c) la propia escuela; y d) la percepción que el alumno tiene de su destino ocupacional, de su futuro en el mundo del trabajo. En definitiva, la posición de rol, la actitud que el alumno asume ante la escuela y el comportamiento que tiene en ella, es fruto de su percepción sobre su contexto y circunstancias de origen, sobre sus expectativas de futuro, así como de su percepción del servicio que la institución en la que está le presta para asegurar el logro de dichas expectativas. Para él, la institución educativa no es ajena a la percepción que el joven tiene, tanto de su contexto, como de sus propias expectativas; más bien trata de asignarle una posición social que no sólo está en función de las mismas sino que contribuye a ver aquéllas de determinada manera.

Cuatro son las posiciones de rol definidas por el autor en su capítulo titulado precisamente “fuentes de consenso y desafecto en la educación”: a) separación, b) compromiso, c) alienación y d) extrañamiento. Esta tipología se completa con una no-posición, el estado de “aplazamiento” o postergación de rol por parte del joven. Y justamente es esto lo que queremos ver aquí: cómo se comporta la garantía social con los jóvenes que han ocupado a lo largo de su historia escolar posiciones de desafecto respecto a la institución, y qué hace la garantía social para tratar de generar consenso en torno a sus posibilidades educativas, para llevar a cabo la tarea educativa que tiene encomendada con el consentimiento e incluso la colaboración de estos jóvenes. Algo que, en principio, parece una misión imposible y que, sin embargo, parece ser un logro de la garantía social, que cumple así con su función y sus propósitos —atendiendo, tanto a los que le encomienda la sociedad como contención del fracaso escolar, como a los de los propios jóvenes, que parecen ver en ella una aliada, más que una nueva máscara con la que se encubre la escuela que les ha hecho fracasar—.

Para Bernstein, algunos de los contenidos educativos se transmiten no sólo mediante el currículo sino también, de forma particular, en la misma relación entre el rol que asume el formador y el rol que asume el alumno. Se refiere a ello mediante lo que considera dos ejes básicos en la escolarización, a) el “orden expresivo”, la formación del carácter, el disciplinamiento de los sujetos, su socialización; y b) el “orden instrumental”, el aprendizaje formal propiamente dicho, la transmisión de conocimientos académicos y / o profesionalizadores. Ambos ejes

tienen sus propios fines, relativamente independientes entre sí, a la vez que disponen de sus propios mecanismos o medios de transmisión de los contenidos que representan, que a su vez tienen también distinta naturaleza. Ambos se constituyen a través de las relaciones estructurales de control que configuran el espacio educativo, ya que ninguno de los dos es ajeno a la misión declarada de la institución escolar. Esto sucede de tal manera, está tan imbricado en el modo de funcionar del sistema educativo, que se apoyan el uno en el otro, se necesitan el uno al otro, se manifiestan de forma inseparable, si bien diferente entre sí. En función de esos ejes, (Bernstein, 1988, p. 44) explica así una posible tipología de “posiciones de rol” a la que da lugar la combinación de ambos:

Figura 1
Tipos de implicación del rol del alumno

Posición de rol	INSTRUMENTAL		EXPRESIVO	
	Medios	Fines	Medios	Fines
Compromiso	+	+	+	+
Separación	+	+	+	-
Extrañamiento	-	+	+	+
Alienación	-	-	-	-

Medios: Comprende los medios (sí +, no -)

Fines: Acepta los fines (implicación alta +, implicación baja -)

Desde este punto de vista, podríamos ofrecer una lectura sobre el conflicto en tanto que fruto de posiciones de rol no comprometidas con la escuela. Es decir, conflictos como los enumerados en el apartado anterior son posibles en la medida en que los jóvenes que los protagonizan no se sienten vinculados a la escuela, manifestando posiciones de distanciamiento, resistencia o rechazo. Por lo tanto, es la resolución de las situaciones conflictivas, especialmente las graves, la que contribuye a consolidar las posiciones de rol.

Lo que podríamos traducir, si nos movemos de una aproximación sociológica a una pedagógica, en lo siguiente: La solución de los conflictos puede contribuir a cambiar las posiciones de rol, puede pretender la reafirmación del consenso dentro del grupo respecto a las normas –en lugar del rechazo a las mismas–; puede ayudar a resolver la posición de aplazamiento de los jóvenes y a situarles en la de compromiso. Son las situaciones de conflicto las que permiten trabar el acuerdo entre el juicio de los formadores y el del conjunto de la clase, las que

contribuyen a consolidar las normas, a darles la consistencia y credibilidad que necesitan para llevar a cabo su tarea. Por eso nos preguntamos: ¿Qué sucede cuando esos jóvenes pasan de la secundaria a un programa de garantía social? ¿Mantienen las mismas posiciones? ¿Desatan los mismos conflictos? ¿Cómo reaccionan los formadores?

2.3. La estructura diferenciada de la garantía social

El enfoque presentado en el apartado precedente nos parece especialmente pertinente para el caso de la garantía social por el siguiente motivo: los atributos de rol son variables y experimentan cambios en función del medio, y entendemos que la garantía social es un medio distinto, tiene una estructura distinta al de la secundaria obligatoria, por lo que las posiciones de rol podrían variar.

Bernstein distingue entre una estructura escolar estratificada y una estructura escolar diferenciada: La educación secundaria presenta una estructura estratificada, ya que dentro de la misma tienen cabida agrupaciones de alumnos con distintas capacidades y aspiraciones, reciben una atención en parte específica pero también en parte común; la respuesta organizativa del centro escolar es muy similar para cualquiera de los grupos que, además, pueden aspirar, al menos teóricamente, a la misma titulación. Una estructura diferenciada, por su parte, es aquella que ofrece una atención organizativa distinta a un grupo de alumnos, de modo que pasan a estar cursando algo distinto al resto –y no lo mismo por más variaciones que haya adaptadas a las particularidades de esos alumnos–.

Hay que comenzar destacando los aspectos cruciales para poder considerar la garantía social como una estructura escolar diferenciada, para considerarla como una organización de la escolaridad radicalmente distinta a la de la secundaria, para poder pensar la posibilidad de una práctica educativa diferente.¹ Aquí radica su especificidad: a) la presencia de sólo dos docentes, por cada grupo de alumnos, que se hacen cargo de la totalidad del horario escolar; b) la baja ratio que hay de alumnos; c) el carácter abierto y flexible de su currículum; d) el peso de la carga curricular, que recae sobre el componente profesionalizador de cada programa; y e) no se ofrece ninguna titulación oficial al final del programa, por lo que la evaluación pierde parte de sus efectos. Frente a ella, la educación secundaria obligatoria tiene una estructura estratificada; con su carácter comprensivo, ofrece a los alumnos posibilidades de elegir entre materias optativas, pero cursando todos ellos un mismo tronco común; la cantidad de materias es muy elevada, superando la decena; y casi todas ellas son impartidas por profesores distin-

1 Esa especificidad puede verse claramente en su marco legal y organizativo, descritos más arriba en este volumen, y ha sido puesta también de manifiesto en otras partes (Marhuenda, 1998).

tos, con los que el alumno tiene un contacto y una relación menores que los que son posibles en la garantía social. Si a ello unimos el peso de la evaluación en la secundaria obligatoria, de la que depende tanto la promoción como la obtención del título en educación secundaria obligatoria, veremos que las diferencias entre ambas estructuras se acentúan.

Retomando a Bernstein, “*la estructura diferenciada es contemplada como un medio de control social* para los alumnos de menor rendimiento. A medida que cambian las estructuras de lo estratificado a lo diferenciado, también cambia el énfasis, pasando de la significación de los rituales impuestos por los adultos a rituales generados por los alumnos, de rituales que celebran el dominio a rituales que celebran la participación. De este modo (...) el paso de lo estratificado a lo diferenciado cambia el poder de las relaciones de los alumnos, y el grupo de iguales se convierte en una importante fuente de identidad, relación y orden. Como consecuencia, los contenidos del aprendizaje provienen cada vez en mayor grado de los contenidos del grupo de iguales, pero estos se convierten en elementos de orden instrumental para el propósito del control social” (Bernstein, 1988, p. 11; —la cursiva es nuestra—).

Como se puede ver, desde este punto de vista, los PGS, en tanto que estructura diferenciada —segregada del resto del sistema, separada de éste al tiempo que perteneciente al mismo, al estar bajo su amparo—, tienen como función principal garantizar el cumplimiento de cierto control social, y a ello se dirigen sus esfuerzos, mediante los correspondientes mecanismos, tanto organizativos como curriculares. Más aún, para conseguir esta misión es necesaria la implicación y participación del grupo de iguales, de modo que el papel del formador se ve así reforzado al descansar sobre la connivencia del grupo; de modo también que el contenido de la enseñanza pasa a ser básicamente la socialización de los jóvenes, teniendo tanto la formación básica como la específica del oficio un carácter instrumental al servicio de aquélla.

2.4. A la búsqueda de posiciones de compromiso en la garantía social

Si esto fuera efectivamente así, podemos afirmar que, en cierto sentido, el profesorado de la garantía social buscaría generar en el grupo de clase una dinámica tal que propiciara posiciones de rol de compromiso, minimizando las otras posiciones posibles, y contribuyendo también a decantar hacia ésa las situaciones de aplazamiento. La garantía social pretendería en primer lugar, por lo tanto, transformar el desafecto de los jóvenes hacia la institución educativa en compromiso con la misma, buscaría generar un consenso allí donde hasta ese momento ha habido resistencia y rechazo. Esa sería la misión básica de la garantía social, que se valdría para ello de rasgos que la diferencian claramente del resto del

sistema educativo; y esa misión conllevaría, por tanto, la transformación de las identidades de los jóvenes, identidades que son fruto a su vez del paso de esos mismos jóvenes por la escuela en la que han ocupado posiciones de rol de separación, extrañamiento o alienación incluso.

Tal vez los mecanismos para conseguir esto los encontramos en otro texto del mismo autor, en el que plantea que la escuela opera con dos tipos distintos de rituales del orden expresivo, los consensuales y los diferenciadores: Los primeros propician una identidad escolar, en tanto que los segundos descansan más bien sobre elementos como la edad, el sexo, la familia, etc. Lo interesante, para el caso de la garantía social, es que al tomar rasgos que la distancian sustancialmente de lo que es el resto del sistema escolar en tanto que institución total, al constituir una “apertura al exterior” que se manifiesta en la misma heterogeneidad de situaciones posible, disminuye la ritualización de su orden expresivo, que se manifiesta y transmite de modo distinto a la secundaria, menos escolarizado. Y, sin embargo, al hacer esto continúa contribuyendo a la discriminación o selección. En sus propias palabras, “en las sociedades industriales avanzadas el propósito social de la escuela consiste en educar para la diversidad en las funciones económica y social” (Bernstein, 1988, p. 57); y esa parece ser también una función encomendada a la garantía social, por más que el formato que se le asigne para ello sea tan distinto al resto de la escuela secundaria.

De especial interés resulta aquí el hecho de que la evaluación que se realiza en la garantía social no tenga carácter oficial. El mismo autor señala que “para los niños no examinados, la escuela funciona no tanto como un preciso instrumento de la división del trabajo sino más bien como un instrumento de control social que regula el comportamiento de tales alumnos, sus sensibilidades emocionales, sus modos de relación social con respecto a lo que se considera aceptable para una parte de la sociedad a la que a menudo son conscientes de no pertenecer. La escuela es un sistema regulador del estilo de vida” (Bernstein, 1988, p. 62). Si esto fuera así la importancia que en los PGS tiene la socialización y, particularmente, la forma de gestionar y resolver los conflictos, sería crucial para este propósito.

Sin embargo, nuestro punto de vista a este respecto es distinto al de Bernstein. Mientras que para él “el orden social dentro de la escuela descansa sobre técnicas o destrezas compartidas en lugar de hacerlo sobre valores compartidos” (Bernstein, 1988, p. 62), lo que trataremos de comprobar es si se llega a dar un conjunto de valores compartidos, propiciados por los formadores y gestados en el grupo como la base consensual del mismo, de modo que esa constituya el sustrato sobre el que poder transmitir técnicas y destrezas. Sólo así se entiende que no únicamente los rituales de la garantía social son distintos a los de la secundaria sino que, además, se consigue el compromiso y la implicación de los jóvenes tanto con la forma de escolaridad como con el contenido que la garantía

social les ofrece, en contraste con lo que Weis (1990) señala como uno de los efectos perversos de la escuela, al conseguir desvincular su forma del aprendizaje que proporciona. Ya habíamos abordado el estudio de la disciplina, también en la garantía social, al apreciar el énfasis puesto en las normas, en relación con las habilidades para la inserción sociolaboral, si bien lo habíamos hecho fundamentalmente desde la perspectiva de los formadores (Molpeceres, 1998). Teniendo constancia de la importancia de este elemento en la dinámica de interacción de la garantía social, queríamos acercarnos ahora a la mirada de los jóvenes.

Y apoyamos nuestra perspectiva al atribuir a la garantía social algunas de las ideas que Stenhouse (1997) refiere sobre los procesos de enseñanza en general, en su capítulo sobre “normas en la clase”. Afirma Stenhouse que el maestro en realidad no es la causa del aprendizaje, sino que su logro está, verdaderamente, en dotar de sentido al mismo. Y eso parece ser lo que sucede en los PGS: que jóvenes que no encontraban sentido a su permanencia en la escuela ahora sí lo hallan en el contexto de la garantía social. Y eso sería lo que, volviendo a Bernstein, les permitiría adoptar una posición de implicación o compromiso –tanto con lo que están haciendo y aprendiendo, como con cómo lo están haciendo y aprendiendo–, abandonando las situaciones anteriores que habían ido consolidando durante la secundaria y, probablemente, parte de la primaria. En definitiva, ese compromiso resultaría de comprender y aceptar (en cierto modo desear también) los fines, tanto del orden instrumental como del expresivo, así como de comprender y compartir los medios empleados en la garantía social para alcanzar tales fines. ¿Por qué se da ese cambio? ¿Qué lleva a los jóvenes a situarse, a posicionarse de forma distinta a la que venían planteando en su trayectoria escolar?

2.5. De la resolución de los conflictos a la creación de consenso

Varias son las explicaciones para ello, y en todas encontramos relevante el papel que juega la consecución de un clima de aula propicio; a ello contribuye también la percepción del conflicto en la garantía social, así como el modo en que se afronta y resuelve, como trataremos de mostrar. Nuestro supuesto es, por una parte, que la constitución del grupo de jóvenes es bien diferente a la que se da en el resto de la secundaria, tanto por la ratio como por el agrupamiento de trayectorias escolares “conflictivas”. Por otra, pensamos que la constitución del equipo de formadores permite relaciones mucho más intensas entre ellos y los jóvenes, un mejor conocimiento, establecer otro tipo de vínculo educativo más “humano”. De este modo, nos parece oportuno prestar atención al conflicto, en especial a los primeros conflictos graves que surgen en cada programa, ya que pensamos que su afrontamiento establecerá la pauta de lo que es tolerable y lo que no en el consenso que se está tratando de generar en el grupo dentro de cada entidad. De

ahí que queramos comprobar también, qué sucede allí donde una entidad imparte varios programas de garantía social; tratando de averiguar si el consenso que busca lo desea compartido entre los distintos grupos de clase.

Aquí seguimos nuevamente a Stenhouse, quien define las normas de clase como “los criterios que subyacen a las pautas consistentes de juicio de la calidad y valor del trabajo de la clase” (1997, p. 97). Como vemos, esta definición de normas es más amplia que una visión restringida en que se igualan normas a disciplina, y es por ello que nos resulta relevante a la hora de analizar el conflicto: bajo esta noción, caben tanto elementos del orden expresivo como del orden instrumental o, dicho de otra manera, se pone de relieve las relaciones estrechas entre ambos a fin de conseguir un mismo efecto. Dos son los elementos de dicha definición sobre los que nos queremos detener, por su especial relación con la percepción y afrontamiento de los conflictos: en primer lugar, la consistencia de las pautas. Es fundamental el mantenimiento de las mismas en el tiempo. Es esa consistencia lo que establece la diferencia entre lo que es negociable y lo que no, o dicho en términos de Bernstein, es la consistencia la que permite comprender cuáles son los fines –tanto del orden instrumental como del expresivo– y la que apunta al mismo tiempo a los mínimos que se han de compartir. Lo consistente no es negociable, de ahí su consistencia. En segundo lugar, el juicio mismo, más allá de la firmeza con que se responda ante las situaciones en que se atenta contra la consistencia. El juicio no es otra cosa que la apreciación del valor, es decir, de la percepción que se tiene de la situación, o en particular, de la calidad de la vida en el aula. Y es fundamental que dicha percepción sea firme también en unos mínimos, de modo que se permita así conocer aquello que se ha de compartir.

En este sentido, el mérito de los formadores en la garantía social estaría en conseguir generar unas expectativas compartidas del grupo de clase en torno a los juicios de calidad del equipo de formadores; ésta sería la clave de la eficacia del programa, conseguir que el mismo criterio llegue a ser compartido por los formadores y los jóvenes. Como afirma Stenhouse, “el desarrollo de una norma en la situación docente es importante porque informa la autocrítica de los alumnos” (1997, p. 98). Son las normas y su desarrollo los que permiten conocer los límites de lo tolerable, los que establecen las reglas del juego en el aula, los que definen lo que es conflictivo y lo que deja de serlo para constituirse en normal. Y, en la medida en que las normas son comprendidas y compartidas, son interiorizadas, se produce un acuerdo en torno a qué es conflicto y qué no lo es. Ese acuerdo es muy importante, ya que con mucha frecuencia es la falta del mismo lo que se percibe como conflicto –y es fuente del mismo– en las aulas de secundaria. De este modo, y como afirman Hernández y López (1996), la garantía social cumpliría con su papel de encargarse de proporcionar ciertas herramientas y habilidades que compensen las carencias de los jóvenes que acuden a

ella a fin de poder integrarse en la sociedad; ya que los PGS son una pieza más entre las políticas que consideran a estos jóvenes como “un riesgo para la sociedad” y que ponen el acento en su “normalización”. Desde esa visión compensatoria de carencias, tratan de proporcionar unos hábitos básicos de convivencia, de establecer mecanismos educativos de disciplinamiento para quienes acuden a ellos. Y todo ello cobra más sentido, si cabe, a la luz de los planteamientos de Bernstein expuestos más arriba, de modo que mediante una forma distinta de operar, la garantía social cumpliría así con la misión que la secundaria tiene encomendada en torno a la división del trabajo, expandiendo la misma a colectivos que de otro modo quedarían fuera de la órbita escolar.

Pero volvamos al acuerdo sobre las normas. Como señala Stenhouse, éste se logra en parte por la propia autocrítica, pero en parte también por la presión del grupo que se llega a establecer, y que puede resultar más efectiva incluso que la del propio maestro: “en una buena clase, hay una cultura cara a cara, fuerte y vigorosa, que admite variantes en su seno, pero proporciona la experiencia esencial de estar en el grupo. Al menos, algunas normas afectan a todos los miembros de la clase” (Stenhouse, 1997, p. 100). Ése sería, pues, el logro de la garantía social: la constitución de un grupo que se reconoce como tal, que se compromete con todos los miembros del grupo.

Pero Stenhouse habla de cuatro tipos de normas, no sólo de uno: a) normas de disciplina o conducta en clase, b) normas de resultados esperados, c) normas sobre las actitudes que hay que tener ante los contenidos del currículum, y d) normas de valor y calidad del trabajo que se lleva a cabo en la clase. Si bien para Stenhouse son estas últimas las más importantes, dado que la garantía social descansa principalmente sobre mecanismos de control social y el orden expresivo juega en ella un papel destacado, para nosotros resultaba especialmente importante estudiar el conflicto, ya que ponía de manifiesto los juicios de calidad y valor sobre las conductas esperadas en la clase y, por ende, en la vida. En definitiva, son las normas, más que las metas –difusas, variadas y dispares en el caso de la garantía social, como apunta la propia normativa– las que sirven para juzgar, para evaluar, por tanto, el éxito o no de los mismos. La cuestión, por consiguiente, es la de qué tipo de cultura se quiere generar en la clase, más allá del tipo de contenido que se desea transmitir. Nos parece perfectamente extrapolable a la garantía social la siguiente afirmación de Stenhouse: “En resumen, considerar el currículum como el fundamento de la discusión y del pensamiento de los alumnos y no como los materiales para la instrucción supone resaltar la necesidad de adaptarse a las dificultades prácticas del aula. De ahí la necesidad de examinar las normas realmente cumplidas más que las metas proclamadas. Un buen currículum es el que hace posible unas normas que valen la pena” (1997, p. 114).

3. Conflicto, disciplina y clima de aula: metodología de estudio

En nuestra exposición, nos referiremos al trabajo de campo que hemos desarrollado en dos momentos distintos del curso escolar 2002-2003, realizado en siete entidades que tenían una trayectoria considerable en la gestión de Programas de Garantía Social: dos institutos de educación secundaria, un centro educativo privado concertado, dos entidades sin ánimo de lucro y dos entidades locales. En dos de estas entidades entrevistamos a jóvenes de dos grupos distintos, con lo cual disponemos de datos de nueve grupos.

Para tener en cuenta la configuración de las entidades como espacios altamente flexibles donde “cumplir” los objetivos de la garantía social (Marhuenda, 1998) y las características psicosociales de los educandos (Auberni, 1995; Zacarés, 1998; Aparisi *et al.*, 1998), planteamos la recogida de información del siguiente modo: Acudimos en dos momentos a los centros, la primera una vez consolidada la matrícula, transcurridos entre dos y tres meses del comienzo del curso. Luego volvimos al mismo centro durante el último mes del curso, cuando muchos jóvenes estaban realizando prácticas en empresas como parte de su formación; en uno de los centros fue imposible continuar con el estudio en el segundo momento, de modo que aquí la muestra se redujo a seis entidades y un total de ocho grupos.

3.1. Tratando de comprender la percepción del conflicto

En el primer momento, entrevistamos a los jóvenes en grupos de tres como máximo. Les pedimos a los docentes que hiciesen ellos la distribución de estos grupos intentando equilibrarlos en función del grado de afinidad que pudieran tener los jóvenes. Nuestra intención era tener controladas al máximo posibles situaciones que se derivasen del hecho que los alumnos no conocían a los entrevistadores. La información que les solicitábamos en este primer momento era, entre otras que no manejaremos en este capítulo,² en relación a conflictos relevantes en los que hubiesen participado dentro del centro, ya fuera como parte activa de los mismos o bien en tanto que observadores.

Previo a la entrevista con los alumnos, les habíamos pedido a los maestros que elaborasen un listado de los conflictos que hubieran tenido lugar dentro del aula o del taller, entre alumnos y entre profesores y alumnos, tanto recientemente como, para aquellos considerados como graves, desde principio de curso. Este

2 Las entrevistas se ocuparon también de los procesos de construcción de su identidad, sus concepciones del trabajo, sus expectativas y temores ante el futuro, así como la valoración que, transcurrido ese primer trimestre, hacían del programa.

listado nos permitía una baza en caso que los alumnos no quisieran o no se atreviesen a hablar directamente sobre el tema del conflicto –algo que no fue necesario, ya que prácticamente todos los grupos respondieron tranquilamente–.

De este modo, realizamos entrevistas a cien alumnos,³ a quienes les pedimos que nos hiciesen un listado de los últimos conflictos así como de los conflictos graves que hubieran sucedido dentro del programa, y que nos relatasen uno: el que para ellos fuese el más importante. Para los siguientes grupos dentro del mismo centro, teníamos interés en que el conflicto descrito fuese el mismo, y así resultó también en la mayoría de los casos, mostrando un alto grado de coincidencia en los conflictos que relataban –incluso en la percepción que tenían de los mismos– en cada una de las entidades.

Para ello, planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cómo o por quién se originó?
- ¿Cómo se solucionó?
- ¿Cuánto tiempo llevó solucionarlo?
- ¿Entre quiénes se solucionó?
- ¿Era la única forma de solucionarlo?
- Si volviera a darse, ¿qué sucedería y cómo se reaccionaría?

Además, les pedimos que intentaran imaginarse lo que hubiese sucedido en cada uno de los siguientes ambientes haciéndoles las mismas preguntas que para el relato precedente, pero aplicadas a estos lugares: (i) aula de formación básica; (ii) aula taller; (iii) empresa de prácticas; y (iv) pasillos o espacios de convivencia comunes en la entidad pero en los que no hay presencia física de los profesores o tutores –desde los propios pasillos hasta la puerta de la calle del centro o el patio–.

Pretendíamos con ello apreciar cómo estos jóvenes valoran y reconocen las prácticas formativas y de socialización empleadas con ellos.

3.2. Tratando de describir el clima de aula

Una vez abordada la cuestión del conflicto, nos pareció adecuado ir más allá y tratar de averiguar qué tipo de consenso se creaba en cada programa, cómo se configuraba el clima de aula en torno al cual podían darse posiciones de compromiso de los jóvenes (y los formadores). Esto resultaba apropiado hacia el final del curso, y utilizamos para ello la escala de Moos y Trickett (1984), por tratarse de un instrumento consolidado y validado, especialmente en el caso de las “enseñanzas medias”: Sirve para medir el clima social en el aula, prestando atención

3 La caracterización de la muestra se encuentra al comienzo del capítulo anterior.

tanto a la organización de la clase –estructura de normas– como a las relaciones entre profesores y alumnos. Como indica el propio cuaderno de aplicación, “el supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta” (Moos y Trickett, 1984, p. 12). De este modo, la escala permite apreciar si se dan las condiciones favorables para el aprendizaje, prestando especial atención al papel de las normas –entendidas en el sentido amplio que les da Stenhouse (1997)–; por lo que resultaba especialmente apropiado para nuestros intereses.

Así pues, en un segundo momento volvimos a realizar varias visitas a cada programa en las que, además de otros asuntos,⁴ realizamos en cada grupo el pase de la escala de clima de aula de Moos y Trickett, utilizando para ello una adaptación que hicimos al contexto de la garantía social de la versión española de dicha escala.⁵

Pudimos trabajar con seis de las siete entidades a las que habíamos acudido en el primer trimestre. En dos de ellas, recogimos información de más de un grupo –aunque una de ellas realiza las actividades conjuntamente con todos los jóvenes, mientras que la otra mantiene la separación entre grupos según el perfil profesional del programa–. Ya que en una de las entidades no fue posible acceder en este segundo momento, finalmente tenemos siete casos distintos.⁶

El cuestionario está elaborado para clases de educación secundaria –la etapa en la que se encuadra la garantía social–, y fue tipificado en 1984 en su versión española. Hemos hecho uso de esa tipificación para valorar mejor los resultados que hemos obtenido en cada uno de los grupos, así como para atrevernos a destacar los rasgos comunes.

Esta escala se ha utilizado habitualmente para describir contextos de aprendizaje y contrastar las percepciones de profesores y alumnos. Nosotros la hemos usado para a) describir las percepciones del grupo; b) percibir diferencias entre los contextos del aula de básica y del taller; c) recoger la percepción de los formadores del PGS; y d) encontrar las similitudes entre las percepciones de los jóvenes y de sus formadores.

4 En esta ocasión, preguntamos de nuevo a los jóvenes en torno a sus concepciones del trabajo, a fin de ver si había habido alguna variación relevante, pero al mismo tiempo entrevistamos a varios de ellos (dos por programa) para conocer con más detalle sus procesos de maduración.

5 Llevado al terreno de la garantía social, optamos por esta escala por varios motivos: En primer lugar, se trata de una escala estandarizada y, a pesar del paso del tiempo, adaptada a la población española, específica para secundaria, tratándose de un instrumento de reconocimiento internacional y que está refrendado también por otros instrumentos que lo pueden acompañar, y que miden el clima en el trabajo y en la familia, entre otros.

6 Cuatro casos son el grupo único que tenía cada una de las entidades. Un quinto caso corresponde a los dos PGS que tiene una entidad que, sin embargo, organiza su docencia como si de un único grupo se tratara. Los dos últimos casos son dos de los PGS que tiene una misma entidad, y que mantiene separados a todos los efectos.

La escala consta de noventa ítems correspondientes a cuatro dimensiones que se subdividen en nueve subescalas.

Dimensión 1: Relaciones

Se trata de medir aquí el interés, la atención, la participación de los jóvenes en clase; también la preocupación y amistad que hay entre los miembros del grupo; así como la ayuda, la confianza y apoyo que presta el profesor. Las tres subescalas que encontramos aquí, y que corresponden con las tres primeras que aparecen en los gráficos que presentamos más abajo, son: 1) *Implicación* (grado de interés y participación que los jóvenes muestran con respecto a las actividades), 2) *Afiliación* (amistad y apoyo entre los jóvenes), 3) *Apoyo del profesor* (amistad y confianza en el mismo).

Dimensión 2: Autorrealización

Se pretende medir el crecimiento personal así como la orientación a las metas; el énfasis en desarrollar las actividades previstas, en ceñirse a las materias; así como también la competencia entre los jóvenes por obtener buenas notas y reconocimiento –si bien en la garantía social no hay evaluación como tal y esta subdimensión podría quedar desvirtuada, creemos que no se corre ese riesgo al haber la posibilidad de realizar prácticas, así como el acceso a un empleo tras el programa–. Las subdimensiones correspondientes son: 4) *Orientación a las tareas* (importancia concedida a acabar con lo previsto) y 5) *Competitividad* (valoración del esfuerzo para lograr una buena evaluación).

Dimensión 3: Mantenimiento del sistema, estabilidad

Tres son las subdimensiones bajo este ítem: 6) *Orden y organización* –énfasis en las conductas disciplinadas del estudiante, así como en la organización de las actividades–; 7) *Claridad* de las reglas –tanto la claridad de las reglas como de las consecuencias de incumplirlas, así como la consistencia del profesor para resolver las infracciones–; 8) *Control* del profesor –severidad, cuán estricto es el profesor y cuán problemática puede resultar su aula–.

Dimensión 4: Cambio

Hay aquí una última subdimensión: 9) *Innovación*: En qué medida los estudiantes contribuyen a innovar, así como el profesor hace uso de nuevas técnicas o bien estimula el pensamiento creativo.

4. El conflicto en la práctica educativa de la garantía social

Nos parece útil, para tratar de comprender la percepción del conflicto que tienen los jóvenes y los docentes de la garantía social, utilizar la clasificación de la Federación de Enseñanza de CCOO (2001) en su estudio sobre la convivencia escolar. Así pues, señalaremos a continuación qué tipo de conflictos se han referido en nuestro estudio. En la siguiente tabla mostramos los datos de los conflictos que ha habido en los distintos programas con la correspondiente solución que se ha adoptado en cada centro:

Figura 2
Correspondencia entre conflictos producidos en los centros
y soluciones adoptadas

Conflictos según centros	Soluciones según centros				
	Diálogo en privado entre profesor y alumno	Discusión del conflicto en público	Imposición de tareas académicas	Expulsión temporal y/o permanente	Implicación de terceros (director del centro, padres)
a. Indisciplina en tareas académicas	6	2,6,8	3		2
b. Faltas de respeto e insultos	4,6	4,6		4	4
c. Agresiones físicas	4			4	4
d. Maltrato de profesores a alumnos				1	5
e. Deterioro material	3	2,3	3	5	2,3
f. Exclusión, rechazo	4				1,4,8

Leyenda: 1 y 8 son Institutos de Educación Secundaria, 2 es un centro concertado, 3 y 4 son entidades locales, 5 y 6 son entidades sin ánimo de lucro.

Lo primero que llama la atención es que en todos los grupos sólo pudimos encontrar, como máximo, un conflicto grave durante los tres primeros meses del curso. Parece que el conflicto escasea, no se hace presente en la garantía social; o quizá sea percibido de forma bien distinta a lo que sucede en las aulas de secundaria. En segundo lugar, podemos hablar también de la escasa presencia de algunos tipos de conflicto. ¿A qué puede deberse? Teniendo en cuenta que el alumnado de garantía social es alumnado que no “encaja” en los institutos por cuestiones académicas y/o de comportamiento, cabría esperar que la tasa de conflictividad en los programas fuese elevada, más, si cabe, al reunir en el mismo grupo a estudiantes con trayectorias y catalogaciones similares. Sin embargo, no lo es. Pareciera que la garantía social ha conseguido minimizar o disolver el conflicto que atenazaba las aulas de secundaria.

La peculiar organización de los programas facilita que, ante una situación conflictiva, se produzca una respuesta inmediata, lo que probablemente contribuye a su solución. De los conflictos que listamos en la anterior tabla, todos excepto el “a)” son de cuestiones de comportamiento y las soluciones que se adoptan ante los mismos siguen un patrón determinado: primero se dialoga en privado y/o en público, después se implica a un tercero y en su caso se impone un castigo (expulsión y/o realizar tareas académicas extra). En este sentido, hemos encontrado aquí una pauta consistente, tal y como señalaba Stenhouse.

La inmediatez de la solución adoptada y la estrecha vinculación entre docentes y alumnos hace que consideremos la organización de los programas como la clave desde la que mirar el conflicto en el caso que nos ocupa. Con relativa independencia del tipo de institución, las soluciones adoptadas son muy similares, así como los conflictos que se dan. En un programa, tanto los espacios como las figuras de autoridad son limitados, por lo que se potencia el diálogo como medio para resolver inmediatamente los conflictos, como el mecanismo que permite generar el consenso en torno a las normas, que consigue desarrollar el compromiso de los miembros del grupo con el propio grupo y con la dinámica del programa en el que están.

A continuación, procederemos a analizar con más detalle algunos ejemplos, tratando de ver cuál es la percepción que profesorado y jóvenes tienen de esos conflictos –el juicio sobre los mismos, que acaban compartiendo–, así como procurando abordar los mecanismos de resolución empleados y su eficacia y valoración, especialmente por parte de los jóvenes.

4.1. Las entidades y la gestión del conflicto

Dado que los alumnos que se reúnen en un mismo programa tan sólo tienen en común el hecho de no tener un título académico básico y que no superan los veinticinco años de edad y, por otro lado, que la mayor parte del tiempo que están en el programa lo dedican a aprender un oficio en unos espacios determinados del centro, observamos que las prácticas de enseñanza personalizadas para cada alumno se hacen posibles en la garantía social de modo diverso.

La comprensión de la propia práctica docente por parte del maestro de taller y el maestro de básica en cada programa, así como su desarrollo, nos resultaba interesante para observar, ya que cuando se da la coincidencia de que diferentes alumnos a la vez desarrollan actividades diferentes dentro de un mismo espacio, “es preciso que los individuos asuman un orden interiorizado que posibilite el autocontrol de cada cual” (Gimeno, 2003, p. 180). En cada institución existen unas normas implícitas y explícitas de funcionamiento, unos reglamentos, unos códigos invisibles de conducta y unos regímenes de premios y de castigos que ordenan las relaciones entre los docentes y los alumnos, los alumnos entre sí, y los docentes entre sí. Además, se producen distinciones jerárquicas tanto vertical como horizontalmente.

Por este motivo, consideramos que los modos de gestionar las situaciones de conflicto que se producen dentro de la organización por parte de los agentes implicados nos proporcionaría pistas acerca de cómo se regulan las relaciones entre los sujetos en cada una de ellas. Queríamos ver cómo los alumnos aprenden modos de relación, cómo aprenden también a situarse ellos mismos dentro de un plano sociolaboral, y cómo la entidad en la que están, trata de provocar estos aprendizajes.

4.2. La percepción del conflicto por los alumnos

Cuando pedimos a los alumnos que nos relataran las situaciones conflictivas que hubieran sucedido en el centro, en seis de los siete centros a los que acudimos nos dijeron que en su centro no había conflictos, más bien al contrario.

Dado que habíamos mantenido previamente una entrevista con los docentes y por ello disponíamos de información acerca de este tipo de situaciones, pudimos encauzar la entrevista hacia aspectos concretos de cada centro. En un primer momento los alumnos de garantía social que entrevistamos tendían a comparar la situación educativa que vivían en ese momento con situaciones educativas anteriores –el instituto o colegio al que acudían en cursos anteriores–, declarando abiertamente que la situación actual era mucho más positiva para ellos que las anteriores. Veamos algún ejemplo:

(En un programa dentro de un centro escolar): –En la hora del patio hablamos con los de otras clases y ellos tienen broncas más fuertes que nosotros...

–Conflictos no. Sí somos muy vacilones. Todos hemos salido vacilones, pero lo que hacemos es entre colegas, y siempre de broma... Hay mucho más buen rollo que en otras clases porque hay amistad: a todos nos van las discotecas.

Las razones por las que los alumnos consideran que no hay conflicto dentro del programa, a pesar de que sí hay situaciones de conflicto concretas en todas las entidades, son de dos tipos: a) el estilo del docente, y b) el asunto concreto a considerar como conflictivo.

En el caso de los estilos docentes, en las seis instituciones definen a sus profesores como tolerantes, pacientes, “enrollados”, amables y tranquilos. Todas estas características salen a la luz cuando los alumnos hablan de la reacción del docente hacia posibles situaciones conflictivas:

–Los profesores son enrollados. Aquí, conflicto no, al revés: bromas todo bromas. El de taller es muy tolerante.

Y respecto al asunto concreto del conflicto, le restan importancia por no considerarlo especialmente relevante, es decir, no le asignan la categoría de conflicto:

–Todo lo que ocurre en básica son cosas que no tienen importancia.

–No hay conflictos importantes: nos riñen lo normal y punto...

–A mí me has puesto menos nota... no nos podemos cambiar de sitio... Protestas, pero no van más allá.

La dimensión del conflicto viene determinada, en el caso de las siete entidades, por una falta de adaptación por parte de uno de los dos agentes –o los formadores o los alumnos– a lo que se espera sea la actividad habitual del centro:

–Son gente que no tiene dos dedos de frente [refiriéndose a los alumnos que generan situaciones de conflicto dentro del programa].

–Todos los días hay conflictos, pero es con el mismo chaval. [Un alumno de NEE integrado en un programa no específico de NEE].

–Hay conflicto con la gente que se automargina desde principio de curso, no porque los hayamos marginado nosotros sino que son ellos los que se han marginado.

Los alumnos perciben que el tiempo que dedican a cada tarea es fundamental para aprender el oficio. Aquellos que permanecen en el Programa de Garantía Social han interiorizado la función oficial básica del mismo, de modo que consideran que los docentes están realizando por ellos una labor de “salvamento” en comparación con la percepción que tenían de aquellos en las instituciones educativas en que estaban anteriormente:

–Los profesores tienen más interés de enseñarnos y que no nos quedemos con dudas.

–Hay un ambiente muchísimo mejor que en el instituto, aquí al menos te prestan más atención.

En general, creemos que hay que tener en cuenta que los alumnos que entrevistamos son aquellos que han sufrido una doble selección: a) la de entrada al programa, a través de los mecanismos que se disponen en cada entidad, y b) la derivada de hacer las entrevistas cuando el programa lleva unos tres meses de funcionamiento, con lo que en todas las entidades, bien por baja voluntaria bien por expulsión, permanecen aquellos alumnos que son “aptos” para integrarse de manera efectiva en el centro. Debido a esto, a este doble filtro, creemos que encontramos afirmaciones del tipo “con los profesores no hay conflictos”, o “conflictos gordos, gordos... no”, cuando les preguntamos acerca de posibles situaciones conflictivas.

–Hay menos problemas ahora en clase porque ya han expulsado a los que eran conflictivos.

Sin embargo, ésta es la descripción del primer acercamiento que tienen los alumnos a los conflictos que se generan en sus centros. Una vez relata a los entrevistadores una situación de conflicto que se ha producido recientemente en su centro, observamos que las posiciones de los individuos se dispersan mucho más y que aparecen de manera tácita diversos mecanismos de regulación de la entidad así como resistencias que los alumnos generan a los mismos.

4.3. Mecanismos de regulación

En las valoraciones que hacen los alumnos de las situaciones que se han producido en los centros encontramos opiniones que en general concuerdan con las soluciones adoptadas como remedio a los conflictos. En ocasiones, estas valoraciones tienen que ver con la forma en que los alumnos consideran que deben comportarse en el centro, tanto ellos como sus compañeros. Resulta curioso observar cómo los alumnos han ido incorporando a su forma de actuar y de comportarse dentro del centro las normas que hay en él, en un período de tiempo tan corto.

Respecto a la forma adecuada de resolver un conflicto en todos los centros hay dos: a) el diálogo y, b) la expulsión temporal o permanente. Los alumnos relatan que en cualquier situación de conflicto se debe hablar con los implicados, en un primer lugar lo deben hacer los propios implicados y, en segundo lugar, se debe recurrir a una instancia superior, para que actúe de intermediaria, en caso de no llegar a un acuerdo o de reincidir.

–Se intenta evitar el conflicto mediante el diálogo.

–Si no se resuelve, hay que buscar a los profes.

–He hablado con él y le he dicho que “no se pase”.

Cuando los alumnos hacen este tipo de afirmaciones, en general van seguidas de comentarios al hilo de lo que para los alumnos debe ser su propio papel en el programa:

- Porque si él ha venido aquí es para aprender y si no, pues “que se pire”.*
- No aprende ni deja aprender: nos hace perder el tiempo, horas de estar aprendiendo mecánica.*
- Es un vacilón, pero se le paran los pies. Él es así. En vez de prestar atención a los profesores o en vez de estar en lo que tiene que estar.*
- No hace nada: que cojan a otra persona que sí aproveche.*

Y también surgen comentarios hacia posibles soluciones a estas situaciones:

- Los profesores deberían dejarle las cosas claras y actuar de una vez.*
- Se debería hablar con él, llamar a los padres o enviarles un papel explicando cómo se comporta el hijo.*
- Si viene aquí es para escuchar y si no, que se vaya.*
- Parece que los profesores no quieren afrontar que el chaval tiene un problema: lo tratan de forma diferente al resto lo cual es injusto... Que se vaya el chaval a un centro especial.*

Incluso se realizan afirmaciones como las siguientes, que muestran una interiorización de la norma que resulta aún más llamativa si se considera la trayectoria escolar de quienes las pronuncian:

- Que esto ocurra es malo: para el centro y para los profesores.*
- En una empresa, lo habrían despedido.*

Todas estas aseveraciones recogen aspectos sobre cómo los alumnos consideran que debe ser su comportamiento dentro del programa y cómo debe ser la actuación de los profesores en las situaciones que nos describen. Para aprender es fundamental que exista cierta paz dentro del equipo que permita que cada uno vaya trabajando en sus tareas. Consideran el programa como un lugar adecuado donde aprender: lo valoran positivamente. Por eso, les molesta que haya individuos que no valoren en su justa medida la oportunidad que les brinda el programa. Es más, tienen claro que afecta a su tiempo de clase y que existen otros centros donde aquellos alumnos podrían estar mejor.

Todas estas cuestiones referentes a “lo que debería ser” el programa para los alumnos indican que todos ellos han aprendido ese código invisible que regula las relaciones entre sujetos dentro del centro. Los comportamientos de estos alumnos de garantía social que no entran en la dinámica del centro deben ser sancionados, en opinión de sus propios compañeros. Y la sanción se hace en función de un bien común que es alcanzar los objetivos del programa.

Este bien común no está siempre en concordancia con las decisiones que adopta el equipo docente, lo que en ocasiones produce resistencias a estas actuaciones. En dos de los centros encontramos ejemplos destacados: el primer caso,

en un instituto de educación secundaria un alumno intentó falsificar la firma de un compañero en la hoja de asistencia con lo que el profesor, al darse cuenta, le pegó un capón; el alumno se enfadó y tras una discusión expulsaron al alumno de clase con un parte para casa. En el segundo caso, en una entidad local, el centro entero estaba en desacuerdo con la actuación de una alumna que “incluso venía con su madre, lo desorganizaba todo y salíamos perdiendo los que estábamos. Desde que la echaron no hay ningún problema”. Esta alumna fue expulsada, tras sucesivos conflictos con alumnos y docentes del programa.

En cualquier caso, estas resistencias van acompañadas de la siguiente valoración por parte de los compañeros:

–El profesor de taller tiene la costumbre de si haces algo mal, pegarte un capón. No está bien pegar, pero las collejas no son castigos. Los profesores son mayores y tienen pensamientos de antes todavía... No es que haga daño pero... “yo tendré respeto a los mayores’ pero vosotros también tened respeto”. Los trabajos son más exigentes porque tienes que trabajar, pero no me pegan.

–La otra se ha quedado porque se tenía que quedar, si no, nos hubiésemos ido todos con ella. Hace tiempo que todo el mundo estaba en contra de ella. La psicóloga y el de taller son los únicos que pueden con ella, es que es una alumna muy especial.

En el primer caso, los alumnos del programa son en su mayoría alumnos del mismo centro en el que estudiaron secundaria obligatoria. Declaran que ya están acostumbrados a las normas y a los castigos, por lo que llevan bien la situación. Sin embargo, ante la actuación de este profesor no se muestran de acuerdo y consideran que no les respeta. Sin embargo, a pesar de la resistencia tácita que los alumnos hacen ante los comportamientos del docente, se le disculpa por considerarle docente, así como aplicándole la atenuante de “ser de otra época”.

En el segundo caso, la alumna que sí se quedó en el centro, a la cual apoyaban sus compañeros, declaró que llegó al límite de sus fuerzas en la última discusión: no quería que la echaran del PGS porque eso para ella habría sido una vergüenza.

En general los alumnos de los programas consideran que siempre hay uno o dos que son los que generan las situaciones de conflicto y que los docentes tienen una actuación más flexible para con ellos.

–Si haces algo a estos dos, luego se enteran (los profesores) y encima te expulsan.

No deja de llamar la atención que estos jóvenes con historia de fracaso escolar asuman las normas y los hábitos de trabajo dentro del programa, convirtiéndose ellos mismos en sancionadores de las conductas disruptivas de determinados compañeros.

4.4. El papel de los formadores

Al preguntarles a los alumnos sobre qué habría ocurrido si el conflicto se hubiese dado en presencia del docente de taller o del docente de básica, buscábamos averiguar cómo las figuras de autoridad eran percibidas por ellos.

Dadas las respuestas observamos que nos encontramos ante dos formas de establecer la autoridad en el programa. En la primera de ellas están aquellos centros en los que la situación no cobra especial relevancia por darse en un contexto determinado, es decir, es independiente del contexto. La segunda, por el contrario, es dependiente del contexto: los alumnos modifican su conducta en función del adulto que esté presente, por lo que determinadas situaciones no pueden llegar a darse en determinados lugares a los que se asocian ciertas figuras de autoridad.

La independencia del contexto, consideramos que puede deberse a: a) que el centro ha hecho explícito ese modo de actuar por lo que la norma es más difícil de transgredir, tanto para los docentes como para los alumnos, y b) que existe una figura de autoridad reconocida por todos –normalmente el docente, que a la vez asume la coordinación del programa y uno de los dos módulos principales–.

En las situaciones de conflicto dependientes de contexto, los alumnos, tras períodos de tanteo y negociación, llegan a conocer los límites de los docentes. Declaran abiertamente que esperan el momento adecuado en el que poder traspasar los límites de las normas visibles. En todos estos centros, los alumnos señalan que cuando se produce una situación conflictiva determinados docentes acuden a pedir ayuda a otra figura de autoridad, bien sea al jefe de estudios en caso de los centros educativos, o bien al coordinador del programa en el caso de las entidades locales.

Para los alumnos, esto guarda relación con la imagen que los docentes se han creado de los propios alumnos:

–En pocas palabras nos tratan como a tontos. Podríamos hacer cosas buenas pero no. Ellos se ve que han memorizado el primer día que íbamos a ser burros y burros nos hemos quedado. Idea fija de garantía social de tontitos.

–La profesora quería echarle: “es que lo tuyo es de subnormales, porque es que no se te puede denominar de otra manera, porque me vuelves loca...” porque todos los días hace algo. [Hablando de cómo actuó la profesora después que el jefe de estudios viniese a ver lo que sucedía en el aula].

Los siguientes fragmentos de entrevista nos parecen representativos de la diferencia que se genera entre los docentes de un mismo programa, cuando estamos en un centro dependiente del contexto:

–Conflicto con la profesora sí: casi todos los días en clase por no callar. Un día habíamos mucho, empezó a chillar y se fue: es lo más gordo que ha habido. La solución

fue que nos dijo que había hablado con el director. Pero el director no vino y cuando vimos esto seguimos igual. Si pasa algo con la profesora, ella se lo cuenta al coordinador y él al día siguiente (porque él también es el tutor) nos lo comenta. Si tenemos algún problema entre nosotros, ella nos dice: solucionadlo vosotros. Ella no va a discutir, no va a perder tiempo del aula por una tontería.

–En taller no hay conflictos: el profesor impone un montón. Cuando dice algo todo el mundo se calla. El sustituto no impone: el que manda no es él sino el otro profesor. El sustituto se tiene que apoyar en otros profesores. El tutor es el que te dice si vas a aprobar o a suspender. Si hay algún problema con alguno, el tutor habla con él y no se vuelve a repetir.

Los alumnos confieren autoridad a aquellos docentes que se toman la molestia de hablar con ellos, incluso si es para sancionarles por una mala conducta. Cuando los profesores acuden a una persona ajena al programa –aunque no al centro– en busca de ayuda, pierden el respeto que sí tiene la figura de autoridad. En todos los centros que esto ocurre, coincide que los profesores que “imponen respeto” son los de taller, incluso aunque el docente de básica también sea para ellos una figura de autoridad. Los docentes que acuden a otro adulto consiguen que las situaciones se vuelvan rutinarias rompiendo la cadena lógica de diálogo que sí se genera con los docentes que no acuden a otra figura. Por ejemplo, los alumnos de una entidad local hablan así de su profesor de taller:

–A él le tiene más respeto la gente. Con él no se puede, porque es que allí [en el taller] estamos vigilados por él, es que nos vigila a todos así, uno a uno. Por eso la gente elige la hora de gimnasia para pegarse. Con él no habría pasado nunca [refiriéndose al conflicto que relatan]. Hubieran ido las dos a la calle, porque ya tienen varios avisos las dos. Con él no, porque la gente le tiene más respeto.

En todos los casos en que los alumnos utilizan la palabra “respeto” para referirse a la relación con su docente, éste no acude a ninguna otra figura de autoridad para solucionar los problemas.

4.5. La gestión del conflicto como instrumento educativo

Entender las situaciones de conflicto nos ayuda a comprender los modos en que se educa a los alumnos dentro de una organización, al ponerse de manifiesto el tipo de relaciones que los sujetos tienen entre sí.

En los Programas de Garantía Social parece que podemos encontrar diferentes formas de enfrentar los conflictos según la concepción de alumno –de sus posibilidades y limitaciones– que mantienen los docentes: Hay entidades que lo asumen como propio de la dinámica, incluyéndolos y haciendo visibles los modos de posicionarse ante los mismos. Por el contrario, hay entidades en las que dentro de la programación docente no hay lugar visible para los conflictos, que-

dando esto en el plano de lo invisible. En un punto intermedio, encontramos que más de la mitad de los centros en que realizamos entrevistas la función de resolver los conflictos está dividida, adscriben a cada uno de los dos docentes del programa ser el “poli malo” o el “poli bueno”.

Pero, por encima de estas diferencias, el conflicto es utilizado en todas ellas, cada una a su manera, para conseguir generar un consenso de grupo; un consenso que es incluso más amplio en aquellas entidades en las que son varios los grupos de garantía social que comparten un mismo edificio. Parece que, de este modo, se asegura la complicidad entre formadores y jóvenes, concediendo a los jóvenes un protagonismo en la resolución de los conflictos, de manera que, mientras que algún joven puede quedar apartado del programa excepcionalmente – no hemos encontrado más de una expulsión por centro –, el mecanismo empleado consigue elevar el grado de implicación del resto para con el grupo y el programa, asentando las normas compartidas y propiciando una experiencia de grupo que resulta satisfactoria por ser integradora.

Tener presente el conflicto como parte de la formación de los alumnos parece una forma idónea de poder trabajar con jóvenes que llegan al programa estigmatizados. El carácter ocupacional de la garantía social, a pesar del bajo nivel de cualificación para el que preparan, muestra una tendencia a enseñar a los alumnos a saber comportarse de manera tácita, y lo hace con mayor énfasis aun que el que pone en el componente profesional mismo. Los objetivos de los programas que, como señalábamos al principio, son explícitamente el facilitarles la incorporación a la vida activa previo aprendizaje de un oficio determinado, se traducen en que la mayoría de entidades consideran que la carencia principal de los estudiantes radica en la forma en la que se mantiene relaciones con los otros, y no en el trabajo o “saber hacer”. Parece confirmarse pues la hipótesis de Bernstein que exponíamos más arriba.

En este sentido, hemos advertido una dinámica muy similar en todos los programas estudiados: las normas se exponen en los primeros momentos, y son las personas que no las comparten o que las ponen a prueba las que corren el riesgo de quedar excluidas del grupo, incluso físicamente, y esto es percibido así por todos los miembros de éste, de tal manera que, en varias ocasiones, puede más el peso de pertenecer al grupo que el de desafiar a la institución, de modo que ahí está la respuesta a la situación conflictiva. Por otra parte, cuando la pertenencia al grupo no es valorada por encima del rechazo a la institución, a las normas, los restantes miembros del grupo comparten el criterio de la expulsión definitiva de aquellos que han propiciado situaciones conflictivas en el programa, haciendo valer así el potencial de la cohesión, la pertenencia, el consenso.

Son las normas –del programa, del grupo– y el logro en conseguir que jóvenes y formadores las compartan las que explican el compromiso de los jóvenes

con la garantía social; más que el contenido mismo de las normas o que los métodos empleados en la docencia. O, dicho de otra forma, es la enseñanza de las normas la que constituye el eje del método de la garantía social, y esto se hace tanto en las clases de formación básica como en las de formación específica.

Y es que no hay cabida para otras posiciones que la de compromiso dentro de la garantía social, cuyo empeño –como proponemos a continuación– consiste justamente en alcanzar un clima de aula que lo favorezca a lo largo del curso y al que contribuyan todos los miembros del grupo.

5. Del afrontamiento del conflicto a la generación de un clima de aula: el empeño de la garantía social

La escala de Moos y Trickett (1984) parte de un supuesto: la medida del clima de aula es indicativa del entorno de aprendizaje, y el propio clima tiene un efecto sobre la conducta discente. Ellos presentan en su trabajo una tipología de climas de aula, basada en la aplicación extensiva de la escala a clases de secundaria. En su adaptación española, se encontraron seis grandes tendencias:

1. Clases orientadas a la *innovación*: priman los aspectos innovadores y relacionales, la orientación a la tarea es escasa, como también se presta poca atención a las metas y procedimientos. El control del profesor es exiguo.
2. Clases orientadas al *control*. Hay mucho control, que compensa la falta de apoyo entre los alumnos así como también falta el apoyo del profesor a los alumnos.
3. Clases orientadas a la *relación estructurada*. Se privilegia la interacción y participación de los alumnos. El interés y la implicación es alto, al igual que el apoyo. Hay orden y las reglas están claras.
4. Clases orientadas a la *tarea, con ayuda del profesor*. El énfasis está en los objetivos académicos –o docentes, ya sean estrictamente académicos o profesionalizadores–. Hay poco énfasis en las reglas y particularmente en el control, si bien no se fomenta especialmente ni la participación ni la innovación.
5. Clases orientadas a la *competición con apoyo*. Las relaciones entre los estudiantes son positivas. El énfasis está en la organización y en la claridad de las reglas, si bien hay menos control que en el segundo de los perfiles y mayor énfasis en la competición.
6. Clases orientadas a la *competición desmesurada*. Hay pocas reglas, poco énfasis en las relaciones, tampoco importa tanto la innovación, ni siquiera la claridad de las reglas: la clave en este tipo de clima de aula está en la competitividad, más incluso que en el control que se puede ejercer.

Por ello, pensamos que la escala y su tipificación en nuestro contexto nos podía permitir contrastar una hipótesis: que la enseñanza que se imparte en los programas de garantía social es susceptible de: a) poner en práctica procesos de innovación que, b) tengan un efecto positivo sobre los jóvenes que acuden a ellos. Si la hipótesis fuera real, encontraríamos clases cuyo clima no estaría caracterizado por altos niveles de control, orden y competitividad. En efecto, si nuestra hipótesis se cumpliera, el hecho de reunir y juntar en un mismo programa a jóvenes estigmatizados como “malos estudiantes” y “conflictivos en el trato” no provocaría un “estallido social” dentro del programa que lo haría inviable, sino que la situación sería aprovechada mediante la práctica pedagógica que la garantía social permite, de modo que los jóvenes valorasen de forma distinta esta situación educativa y se implicasen en ella. Desde nuestro punto de vista, podríamos encontrar clases orientadas a la relación estructurada por una parte, y a la tarea por otra.

Si creyéramos que los jóvenes de garantía social tienen poco que hacer, visto su historial educativo, seguramente podríamos esperar tipos de clima de aula, bien orientados al control –a fin de conseguir mantener la disciplina ante un colectivo desmotivado y especialmente conflictivo–, bien orientadas a la competición –a fin de potenciar la selección entre el alumnado, de modo que se llevara la clase al ritmo de quienes muestran interés, si se diera el caso–. Sin embargo, si nuestra hipótesis se confirmara, podríamos encontrar clases orientadas a la relación estructurada –cuando los docentes tratan de potenciar el carácter socializador de la garantía social, frente a la adquisición de competencias técnicas, incluso a la reinserción escolar–, o bien clases orientadas a la innovación –a fin de encontrar un sentido educativo ante una oportunidad poco definida y, por lo mismo, abierta, como podría ser la garantía social–. Por fin, en aquellos programas con un perfil profesional con salidas laborales, podríamos esperar también encontrar aulas orientadas a la tarea, siendo ésta no tanto académica sino justamente centrada en la formación profesional específica. Veamos qué es lo que hemos encontrado.

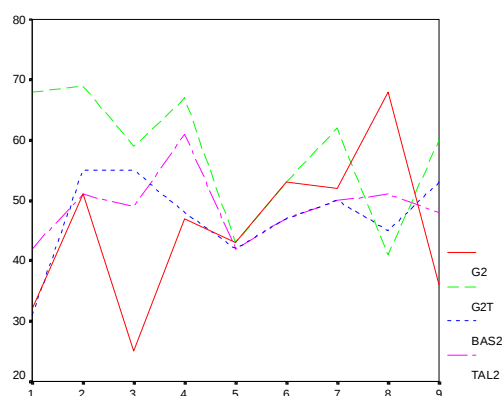
5.1. El clima de aula en cada una de las entidades estudiadas: rasgos diferenciales

A continuación, ofrecemos una breve exposición de las principales características del clima de aula en cada grupo, detallando las diferencias entre el espacio del taller y el aula de formación básica, así como presentando el contraste que pueda darse entre la descripción que del clima de aula dan los jóvenes y sus formadores. Dadas las características de la muestra, no resulta apropiado tratar

de buscar diferencias significativas entre los estilos socializadores de cada una de las entidades.⁷

CASO 1. Se trata de un Instituto de Educación Secundaria, con una oferta variada de ciclos formativos. En este grupo encontramos tanto hombres como mujeres, si bien los dos profesores son varones. El perfil es claramente industrial. El resultado de la escala de clima de aula es como sigue:⁸

Gráfico 1. Clima de aula en un IES



Los jóvenes de este grupo otorgan puntuaciones más altas a la clase de taller que a la de básica en todas las dimensiones, excepto en competitividad y control, siendo la afiliación el valor más alto (y que en la clase de básica se mantiene en la media). La clase de taller responde bien al perfil de una clase orientada a la innovación, con la dimensión relacional muy bien valorada además de una fuerte orientación a la tarea, así como reglas muy claras; mientras que la dimensión de control puntúa por debajo de la media, junto con la de competitividad. Sin embargo, el profesor de taller difiere bastante en su apreciación de la implicación de los jóvenes (la dimensión que más bajo puntúa) mientras que en el caso del control también discrepa de sus alumnos, ahora al puntuar más alto que ellos.

También la clase de básica se valora muy negativamente en implicación y, especialmente, en la ayuda recibida por parte del maestro, y el nivel de afiliación,

7 La numeración que utilizamos para los casos se corresponde con la de la figura 7.1. (y el caso 7 corresponde a la entidad local número 3 de aquella figura).

8 Utilizaremos la misma presentación en todas las gráficas: en el eje de abscisas las nueve subescalas: 1) implicación, 2) afiliación, 3) apoyo del profesor, 4) tareas, 5) competitividad, 6) orden, 7) claridad de normas, 8) control, 9) innovación. En el eje de ordenadas, las puntuaciones típicas, siendo 50 la puntuación media. BAS corresponde a la puntuación del maestro de básica, TAL a la puntuación del maestro de taller, G y el número a la puntuación que los jóvenes dan en la clase de básica, y GT a la puntuación que los jóvenes dan a la clase en el taller.

siendo normal, está muy por debajo del que se manifiesta en el taller. Se percibe que el control del profesor es muy alto (la puntuación más alta, muy por encima de la media), mientras que la innovación recibe una puntuación muy baja.

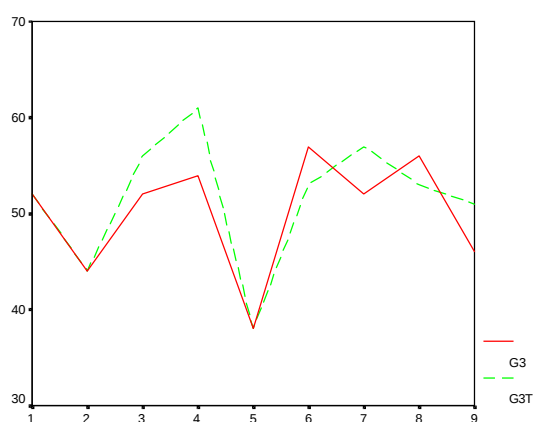
El maestro de básica coincide con su compañero al apreciar en los jóvenes un muy bajo nivel de implicación, en tanto que percibe que la ayuda que les proporciona es algo superior a la media. Además, difiere abiertamente de sus estudiantes, tanto en la valoración del control que tiene sobre el aula (mucho más bajo del que apuntan sus alumnos), así como de su grado de innovación, que ve superior al que los alumnos perciben.

La competitividad está, y así es percibida por todos los implicados, algo por debajo de la media (algo que será la tónica en la garantía social, como veremos a continuación).

En definitiva, se aprecia una diferencia muy clara entre las aulas de básica y de taller, diferencia que, sin embargo, apenas es percibida por parte de los docentes, salvo ligeramente en el caso de la orientación a las tareas.

CASO 2. Se trata de un centro concertado que imparte fundamentalmente ciclos formativos. El perfil profesional de este programa de garantía social también es industrial, con una mujer dando clase de básica, mientras que el formador de taller es hombre. Ambos son muy jóvenes, y están pendientes de asentar su puesto de trabajo en este centro.

Gráfico 2. Clima de aula en un centro concertado



En este caso, a diferencia del anterior, apenas hay diferencias entre las percepciones que los alumnos tienen de las clases de básica y taller. Lamentablemente, no tenemos la información de los docentes, sólo de los alumnos.

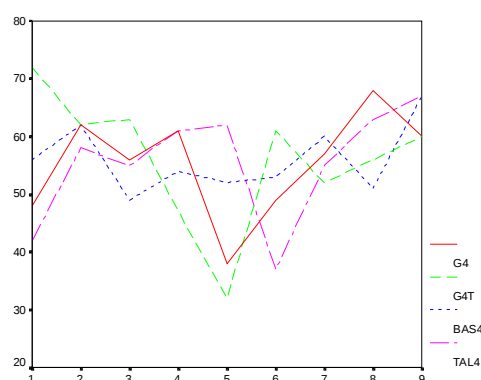
El grupo puntúa muy por debajo de la media en competitividad, en tanto que el resto de dimensiones se sitúan en valores muy cercanos a la media; al tiempo que se percibe también apoyo positivo, aunque no excesivo, de los profesores a los jóvenes, al igual que cierto énfasis en el orden y el control. Sí que destaca como puntuación más elevada, en el caso del taller, la orientación a la tarea.

El nivel de afiliación está algo por debajo de la media y, en ambos casos, se valora menos que el apoyo que reciben del profesor. El perfil de este grupo en ambas clases no corresponde con ninguno de los tipos de Moos.

CASO 3. Es ésta una entidad local que imparte varios programas de garantía social. El centro tiene un claustro de profesores relativamente consolidado –si bien inestable en sus condiciones laborales–. Hay una maestra de básica que imparte esta materia en todos los grupos, maestros de taller especializados en cada uno de los perfiles, y cuenta también con otro personal de apoyo. Aunque todos los grupos están separados, los jóvenes tienen trato entre ellos. En este grupo, cuyo perfil está dentro de la familia de construcción, todos los alumnos son varones.

Hay una valoración muy similar, por parte de los alumnos, de las intervenciones de sus profesores de básica y de taller. Las diferencias más importantes se encuentran en la implicación, que resulta más baja en el caso de la formación básica y muy altas en el caso del taller; lo que no resulta extraño dado el perfil del mismo. Llama la atención que no perciben especialmente una orientación a la tarea en el caso del taller; así como el escaso énfasis en la competitividad que perciben tanto en el aula de básica como en el taller. Si bien se aprecia más insistencia en el orden por parte del formador de taller, la dimensión de control es superior en el caso de básica, que recibe también una puntuación muy alta.

Gráfico 3. Clima de aula en el grupo 1 de una entidad local

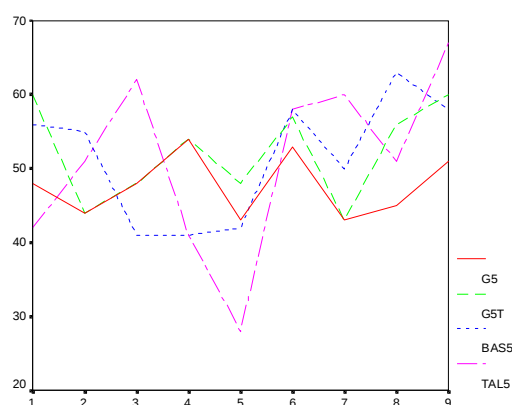


Llama la atención la consideración que la maestra de básica tiene de su apoyo a los estudiantes, que percibe como normal (por debajo de la percepción de ellos, mientras que los valores se invierten al considerar el control), así como su valoración de la competitividad, que también se sitúa en la normalidad, y por encima de lo que valoran los jóvenes.

Respecto al maestro de taller, su perspectiva sobre la competitividad es radicalmente opuesta a la de los jóvenes: mientras que ellos apenas sí la perciben, para el maestro es una cuestión muy importante. En el caso de la valoración del orden, los términos se invierten, siendo ésta una cuestión destacada por los jóvenes y apenas percibida por el maestro de taller (ésta es, junto con la implicación, la única puntuación por debajo de la media).

CASO 4. Éste es el grupo más numeroso: en esta entidad, de hecho se funden los dos grupos en uno para la realización de todas las actividades, tanto de básica como de específica, a pesar de las diferencias entre perfiles profesionales. Esto es posible debido a la relativa indefinición y consiguiente amplitud de dichos perfiles. Hay hombres y mujeres, tanto entre los profesores como entre los alumnos.

Gráfico 4. Clima de aula en una entidad local



En este grupo, llama la atención que muchas de las puntuaciones de los jóvenes se encuentran muy próximas a la media; de forma similar a lo que hemos visto en el segundo caso, pero mostrando incluso menos variación que éste.

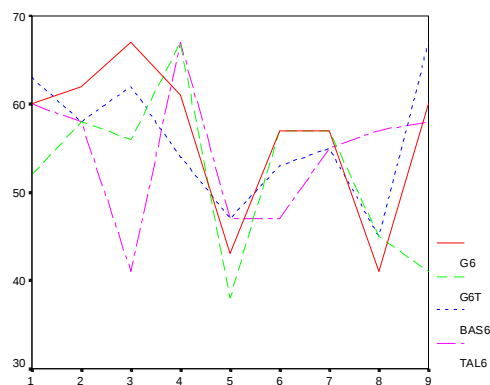
La valoración que hacen los jóvenes de las clases, tanto de básica como de taller, son muy similares, si bien puntúan más alto los valores de control así como de innovación del taller, al igual que la implicación en el grupo y orientación a la tarea.

La maestra de básica no difiere demasiado de las valoraciones de los estudiantes, si bien percibe en ellos más implicación y afiliación de la que reconocen y, por otra parte, ve más control, claridad de reglas e innovación de los que los alumnos informan.

El maestro de taller cree que les da mucha más ayuda de la que ellos perciben y, por el contrario, la orientación a las tareas y la competitividad están muy por debajo de lo que valoran los jóvenes. El perfil de este maestro se corresponde con el tipificado por Moos y Trickett como de una clase orientada a la innovación, y el de la maestra de básica con el de una clase orientada a la relación estructurada.

CASO 5. Esta entidad sin ánimo de lucro ha trabajado siempre con el mismo perfil, tradicionalmente femenino. Tanto las docentes como las jóvenes son mujeres, y así se lo propone también el propio centro.

Gráfico 5. Clima de aula en una entidad sin ánimo de lucro



En esta institución, se ven valores muy elevados, tanto de apoyo por parte del profesor como de implicación en la tarea. Destaca también especialmente la orientación a la tarea, mientras que hay uniformidad en valorar apenas el grado de competitividad así como el control en el aula: estas dos dimensiones puntúan claramente por debajo de la media. El orden en el aula y la claridad de las normas también son valores muy destacados, al igual que la innovación. Podríamos encontrar aquí rasgos que aproximan este grupo al perfil de una clase orientada a la tarea con ayuda del profesor que describen Moos y Trickett.

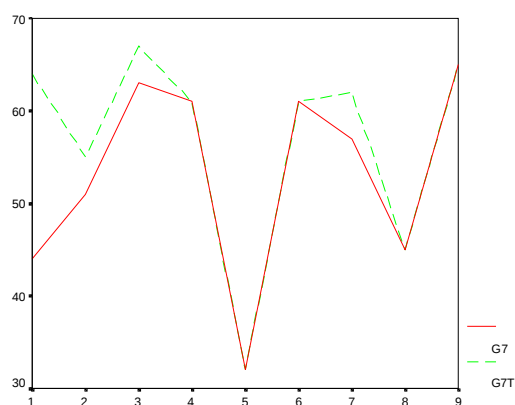
Además, conviene destacar que en este centro se aprecia un estilo bastante uniforme, tanto entre las docentes como en lo que las jóvenes reconocen. Las diferencias se encuentran principalmente en la ayuda que proporciona la profe-

sora, que en el caso de la maestra de taller es infravalorada, especialmente en relación a los valores percibidos por las alumnas, que ven en ella mucho más apoyo que el que ella misma reconoce. Por el contrario, la innovación que se asigna no es vista así por las estudiantes, invirtiéndose en este caso la percepción.

CASO 6. Estamos ahora ante otra entidad sin ánimo de lucro, distinta a la anterior por el perfil que oferta tradicionalmente, típicamente masculino, si bien hace ya años que matricula en el mismo a algunas mujeres. La maestra de básica es mujer y el maestro de taller es hombre.

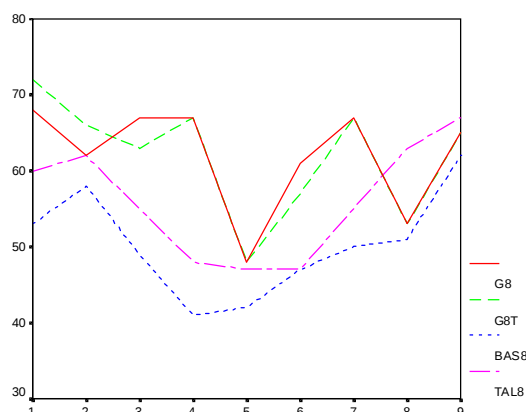
En este caso, tampoco disponemos de datos de los docentes. El perfil que se aprecia, con rasgos acentuados, es el de orientación a la tarea con ayuda del profesor, unidos a una alta innovación, y resulta muy alta la coincidencia entre los valores del aula de básica y la de taller, que apenas difieren más que en la implicación en el grupo, bastante más alto en el caso del taller.

Gráfico 6. Clima de aula en una entidad sin ánimo de lucro



Se valora mucho el apoyo del profesor (la puntuación más elevada de todas en ambas aulas), también la orientación a las tareas, y apenas nada la competitividad, que no parece tener cabida en esta institución. El orden, sin embargo, puntúa muy alto, al igual que la claridad de las tareas; en tanto que la percepción de control es muy baja, siendo junto a la competitividad el otro valor puntuado por debajo de la media.

CASO 7. En la misma entidad local que presentamos en el caso 1, trabajamos ahora sobre un perfil correspondiente a la familia de administrativo, en el que hay matriculadas principalmente mujeres, aunque también hay algún hombre. El maestro de taller también es un hombre.

Gráfico 7. Clima de aula en el grupo 2 de una entidad local

Encontramos en este caso prácticamente una valoración uniforme –casi coincidente en todas las dimensiones– por parte de los jóvenes, del clima de aula en los dos contextos en que se da, el aula de básica y el taller. Con valores destacados por encima de la media (es aquí donde se encuentra la competitividad, que de nuevo es la dimensión más baja de todos), se percibe la implicación en el grupo como el elemento mejor valorado, así como un alto grado de afiliación y, especialmente, mucho apoyo por parte del profesorado (una de las dimensiones de mayor puntuación). La orientación a las tareas también es elevada. El orden y la claridad de normas también tienen puntuaciones altas, que disminuyen hasta los valores normales para el caso del control. Nuevamente, aquí encontramos un perfil acentuado de orientación a la tarea con ayuda del profesor.

Ambos formadores puntúan con valores más cercanos a la media y por debajo de los jóvenes en casi todas las dimensiones. Tampoco difieren en exceso entre sí las percepciones de ambos formadores. Llama la atención lo bajo que puntúan su apoyo a los estudiantes, en contraste con las altas puntuaciones de ellos, así como la orientación a las tareas y la competitividad, que ubican dentro de valores normales.

Merece atención especial que nos detengamos en este último grupo para contrastarlo con el caso 3, ya que se trata de dos perfiles profesionales distintos que se imparten dentro de la misma institución y que, además, tienen la misma maestra de básica, en tanto que los maestros de taller son diferentes según la especialidad. Lo que nos encontramos, respecto a la maestra de básica, es una valoración ligeramente superior en este último grupo, en los que puntúan mucho más alto, tanto la implicación en el grupo como el apoyo percibido por parte de la profesora. Esta valoración se complementa con la que hacen del control que la

profesora ejerce en el aula, y que es percibido en mucha menor medida en este caso que en el grupo del caso 3.

Ahora bien, tanto como este contraste, llama la atención la “contaminación” que parece producirse en la valoración que los alumnos hacen del caso de la clase de básica con respecto a la de taller, cuyos perfiles se asemejan, en cada uno de los dos grupos, a los de los correspondientes espacios de taller. Podemos encontrar aquí una configuración diferenciada de equipos docentes que, combinada, permite atender a jóvenes con distintas características. Otros datos obtenidos de esta entidad a lo largo de los dos últimos cursos escolares así parecen sugerirlo.

Se suma a lo que acabamos de manifestar, la distinta valoración que los jóvenes de uno y otro perfil profesional hacen de sus clases de taller: encontramos diferencias claras en lo referente a la orientación a las tareas. El grado de competitividad también muestra un resultado similar, manteniendo las mismas diferencias. El otro aspecto en el que hay diferencias claras es la claridad de las reglas.

Sin embargo, no podemos afirmar que sean diferencias sustanciales, y ello puede deberse, al menos parcialmente, al trabajo de “claustro” que se lleva a cabo en el centro: de hecho, si bien los énfasis son distintos, los perfiles son muy similares en ambos casos, lo que puede denotar cierta orientación del centro en su conjunto, más que de cada uno de los grupos en particular (de modo que sería la institución la que busca determinado clima de aula por medio de sus docentes, como también parecen sugerir los resultados que hemos encontrado en otras fases de la investigación en curso).

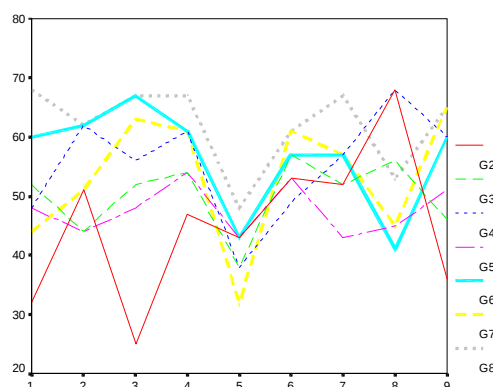
5.2. El clima de aula: una valoración de conjunto

No queremos concluir la exposición de resultados sin destacar algo que, en estos momentos de la investigación, es más relevante que las diferencias encontradas entre los distintos grupos y entidades: lo que hay de común en ellas.⁹ Parece que hay algunos rasgos que, con independencia de la entidad, del perfil profesional, del sexo de los jóvenes, de la composición de los equipos docentes, define de forma bastante nítida lo que podríamos denominar la configuración específica del clima de aula en la garantía social. Ciertamente que las diferencias entre los distintos casos existen y ponen de manifiesto distintos estilos de socialización

9 Hubiéramos querido tratar de establecer vínculos entre el clima de aula y las estrategias institucionales que plantea Jacinto (1998): respecto a la captación y selección –de formadores y de jóvenes, así como de asignación de éstos a los grupos allí donde hay varias posibilidades–; de formación –tanto el contenido como la secuencia y la evaluación que se lleva a cabo–; así como de las relaciones institucionales –alejamiento del sistema escolar institucionalizado, gracias a las relaciones con el exterior y con el mercado de trabajo–. Sin embargo, no fue posible descender a este detalle, queda para posteriores estudios.

—todos ellos efectivos, a juzgar por los resultados sobre la percepción y gestión del conflicto a los que nos referíamos más arriba—. Pero sí parece que podemos hablar de particularidades de la garantía social, particularidades que se aprecian mejor si utilizamos nuevamente las representaciones gráficas:

Gráfico 8. Clima de aula en las clases de formación básica, según los jóvenes



En primer lugar, conviene destacar la escasa puntuación obtenida en la dimensión de competitividad. En el total de los casos estudiados es la puntuación más baja de todas (con la sola excepción de la valoración que hacen de un aula de formación básica, en la que el valor inferior es el del apoyo que perciben del profesor, parejo a la implicación en el grupo en dicha aula),¹⁰ casi siempre por debajo de la media (sólo en un caso se sitúa justo en esa posición, si bien mantiene la inferioridad con respecto al resto de puntuaciones, muy por encima de aquélla). Este dato no sólo llama la atención en sí mismo, sino también en relación a los obtenidos en la estandarización de la prueba de Moos y Trickett: sólo en el perfil de aula orientada a la tarea con ayuda del profesor (el perfil que, como estamos viendo, mejor se ajusta a la situación que encontramos en la garantía social, con los matices que ahora señalaremos) puntúa tan baja la competitividad pero, incluso en esa circunstancia, es un valor aún más alto que el del control del aula o la afiliación entre los miembros del grupo. Resulta especialmente relevante, además, si consideramos que la garantía social pretende un énfasis profesionalizador, que debiera encontrar un refuerzo justamente en la promoción de cierta competitividad, habitualmente percibida como necesaria para incorporarse al mercado laboral y mantenerse en el mismo. Por lo tanto, nos atrevemos a

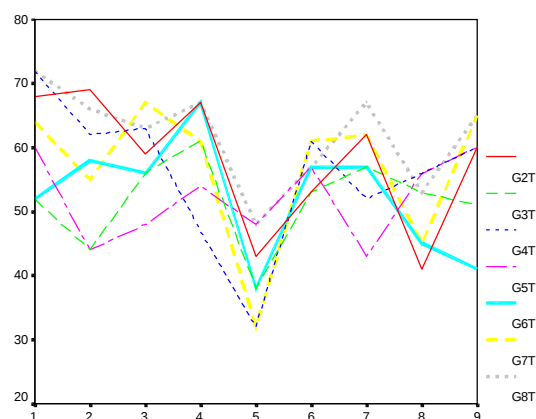
¹⁰ Si bien hemos de referirnos, justamente, a la falta de consenso, formador y jóvenes vivían una tensión que se mantuvo a lo largo de todo el curso.

afirmar que estos datos demuestran, como decíamos al referirnos a la gestión del conflicto, que el principal empeño de la garantía social está en la socialización de los jóvenes, en potenciar la convivencia, la vida en grupo; y de ahí el mayor peso de la orientación a la tarea, así como el apoyo otorgado por el profesor.

Apoyamos esta afirmación, además, en los matices que hemos de introducir respecto al peculiar perfil de orientación a la tarea de la garantía social: Si tomamos las dimensiones principales en lugar de las subescalas, tan o más importante que la propia orientación a la tarea, resulta la estabilidad que se consigue en el grupo: la importancia del orden en el aula, reforzada en el control que se da en la misma (y que, como veíamos al estudiar el conflicto, es interiorizado y potenciado por los propios jóvenes, no queda en manos del formador exclusivamente), así como la claridad de las normas (el peso de esta subescala es, en su conjunto, mayor incluso que el del control); invitan a confirmar ese afán socializador, restaurador de un clima social positivo, de un entorno en el que el joven se puede sentir bien y apoyado; como muestra también el dato del apoyo percibido por parte de los formadores y, en menor medida, el propio nivel de afiliación: estos dos últimos datos pueden contribuir, pues, a la implicación en el grupo de los jóvenes, lo cual también pone de manifiesto la importancia de otra de las grandes dimensiones señaladas por Moos y Trickett: las relaciones en el aula.

No obstante, podemos realizar estas afirmaciones con mayor rigor si atendemos también a los resultados en el aula de taller, donde los jóvenes se encuentran muchas más horas, y donde el contraste entre la función socializadora y la función profesionalizadora puede ser más relevante.

Gráfico 9. Clima de aula en las clases de formación profesional específica, según los jóvenes



Queda más claro, si cabe, lo expresado en los párrafos precedentes: Se confirma la bajísima puntuación de la competitividad, justo en el aula profesionalizadora, con respecto al resto de dimensiones de aula. Y, en el caso del taller, es la dimensión de relación la que destaca por encima de la de estabilidad en el aula, de modo que incluso el control que se establece en la misma es puntuado más bajo, en general, que la claridad de las normas (quizá más importante al implicar, en el caso del taller, aspectos relativos a seguridad en el trabajo), así como el orden en el aula, también relacionado con esa misma explicación.

Probablemente la mayor implicación en el grupo frente al aula de básica sea fruto del contenido de las enseñanzas en el taller, que puede resultar más novedoso y motivador para los jóvenes que el del área de básica (al fin y al cabo, aquél no es sino una reedición de los contenidos a los que se han acostumbrado –y en los que han fracasado– a lo largo de la escolaridad, en tanto que el contenido del taller, incluso cuando el perfil profesional no resulta especialmente atractivo para los jóvenes, no deja de ser nuevo para ellos).

Una última consideración al respecto: En el caso del taller tanto como en el de aula, los resultados encontrados cuestionan la segunda de las dimensiones señaladas por Moos y Trickett, la de autorrealización, definida por la orientación a la tarea y la competitividad que debieran, en gran medida, covariar. No es esto lo que sucede en la garantía social, donde se produce una disociación entre ambas subescalas que nos hace, por ello, matizar tanto esa aproximación de los perfiles encontrados a uno de los tipificados por ellos. Algo en lo que valdría la pena indagar en estudios posteriores.

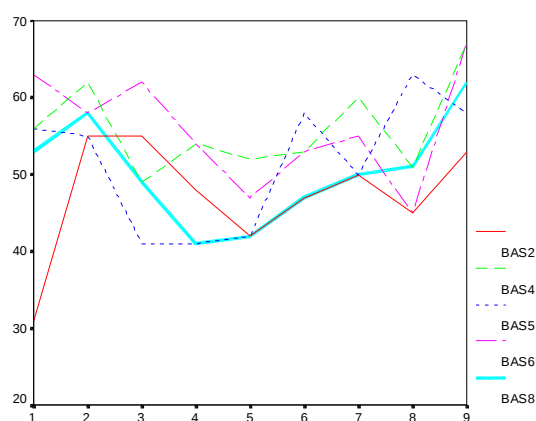
El punto de vista de los formadores

Para concluir, trataremos de buscar confirmación a estas valoraciones generales en las descripciones de aula que dan los formadores, buscando así, en cierto modo, la intencionalidad a la que podría atribuirse este perfil propio de la garantía social. Ya hemos señalado anteriormente que disponemos de menos cuestionarios de formadores, ya que en dos de los grupos dejaron de contestar al mismo.

Entre los formadores de básica, apreciamos una tendencia similar a la apuntada por los jóvenes: puntuaciones altas en la dimensión de relación y, en segundo lugar, en la estabilidad en el grupo. Por supuesto, hay diferencias respecto a la valoración de los alumnos, que podríamos cifrar en lo siguiente: los formadores perciben una mayor implicación en el grupo (a excepción del caso señalado anteriormente de conflicto entre el formador y el grupo), en tanto que consideran el apoyo que ofrecen a los jóvenes por debajo del que ellos les reconocen. El orden en la clase y la claridad de las normas también son importantes (aunque por

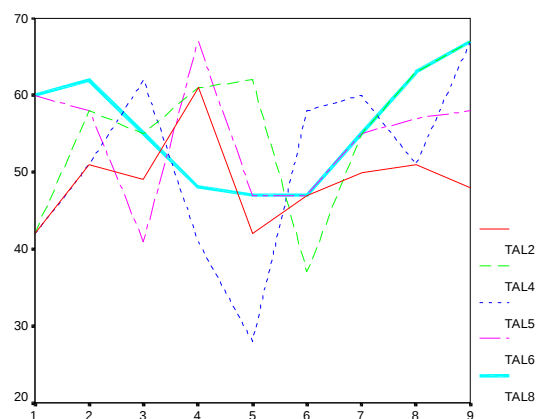
debajo de las relaciones en el aula), y el control es la subescala más baja de las tres que afectan a la estabilidad en el aula, pareciendo pues que, en efecto, los formadores descansan sobre el apoyo y el consenso de los estudiantes, para así poner menos empeño en tratar de mantener el orden mediante mecanismos de coerción.

Gráfico 10. Clima de aula, según los formadores de básica



También llama la atención, por contraste con la valoración de los jóvenes, las puntuaciones tan altas que los formadores otorgan a la variable de innovación. No es de extrañar, sin embargo, que los alumnos aprecien menos esta dimensión, en especial en el área de básica, a la que se han acostumbrado, mal que bien, durante tantos años. Y, sin embargo, ese énfasis en la innovación es lo que, probablemente, contribuye a facilitar la tarea de los formadores en el ámbito socializador, a la vez que se apoyará necesariamente en aquél para poder ofrecer esos contenidos con otro estilo docente. Destacaremos también que la competitividad, pese a puntuar también en último lugar (junto al control en el aula), recibe sin embargo una consideración mayor por parte de los formadores que la que le otorgan los jóvenes: parece que no renuncian a enseñar a los alumnos, aunque lo hagan mediante la innovación y enfatizando la cohesión del grupo y las relaciones satisfactorias en el aula.

Finalmente, nos detendremos en el punto de vista de los maestros de taller. Encontramos aquí un mayor contraste interno, tal vez porque las historias y perfiles profesionales de los formadores son también más heterogéneos.

Gráfico 11. Clima de aula según los formadores de específica

No cabe duda de que la orientación a la tarea es, en este caso, un valor muy destacado (excepto en un caso, en que la explicación puede estar en la polivalencia –y consiguiente difusión– del perfil profesional); algo esperable dado que se trata, justamente, de lo que da sentido y orientación al conjunto del programa de garantía social y más específicamente al taller y esta área. Sin embargo, choca la escasa correlación que se da entre ésta y la competitividad, como si los maestros de taller hubieran asimilado que es más bien la consistencia del grupo acompañada de otros mecanismos lo que permite un mejor aprendizaje. Decididamente, esto choca bastante con los resultados que obtuvo Moos y pone de manifiesto un estilo docente distinto, que genera un clima de aula más propicio al aprendizaje (lo que contribuye a explicar también las altas tasas de innovación percibidas).

5.3. Especificidades del clima de aula en la garantía social

Parece que, conforme avanza el curso escolar, el programa y sus docentes logran tener un efecto positivo sobre estos jóvenes, que han definido mejor sus expectativas de futuro al tiempo que han recuperado un aprecio por el trabajo escolar –paraescolar, podríamos decir también, dadas las características de muchos programas– y por sí mismos, de modo que poco se parecen, al menos en sus manifestaciones verbales y las de sus profesores, a los “jóvenes echados a perder” con los que con frecuencia se les identifica. El hecho de que no correspondan a este tópico, así como el que se haya apreciado esta evolución a lo largo del curso, hace pensar que son precisamente los rasgos de la garantía social, puestos

en práctica por equipos docentes intencionalmente conformados, los que han provocado esta transformación positiva en esos jóvenes.

Como hemos visto más arriba, la conflictividad grave apenas sí aparece en la garantía social, no es habitual y, en cualquier caso, sólo sucede una vez; los sucesos conflictivos graves no se repiten. Por otra parte, frente a lo que sucede en la secundaria (García y Martínez, 2001), apenas hay indisciplina, ni malestar entre el profesorado, y parece que la garantía social está constituyendo la respuesta que el sistema era incapaz de dar. Obviamente, todo ello está relacionado tanto con las condiciones de aprendizaje como con el clima de aula que propicia aquéllas; un clima que se genera en no poca medida mediante la percepción de lo que resulta conflictivo y mediante los mecanismos que se generan para reconocerlo y resolverlo. Lo que hemos encontrado en el apartado anterior, y que trataremos de confirmar a continuación, es que la aproximación al conflicto en la garantía social se basa en la cooperación y la negociación, no en la evitación ni en la agresividad.

Si esto es cierto, como se parece deducir de los resultados anteriormente expuestos, el clima de aula que se genera tendría que ser propicio para ofrecer a quienes en él se integran, seguridad, competencia, orden, expectativas de éxito, motivación, rendimiento, comunicación e incluso el desarrollo de actitudes morales (García y Martínez, 2001, p. 15). Todo ello guarda relación con un modelo educativo que presta especial atención a los valores o, como señalábamos anteriormente, a las normas.

En definitiva, a la vista de los resultados podemos afirmar que nuestra hipótesis se confirma en gran medida, si bien con alguna variación respecto a nuestras previsiones: Ciertamente, no hemos encontrado apenas clases orientadas al control, ni tampoco a la competitividad. Parece primar, por lo tanto, un modelo educativo frente a un modelo sancionador o punitivo.

La innovación es un valor destacado no sólo por los docentes (lo que no deja de llamar la atención, dado que se trata de profesionales de formación ocupacional, no reglada, en los cuales la formación pedagógica es más escasa y asistemática –algo que quizás contribuye a esa mayor innovación, por otra parte–); pero más que una tipología de clases orientadas a la innovación, lo que hemos encontrado –aunque no de manera claramente definida, es decir, no exactamente como se presentan en la tipología de Moos– es abundancia de clases en las que destaca la orientación a la tarea, combinada con el apoyo del profesor –de los profesores, tendríamos que decir, vistas las coincidencias entre aula de básica y de taller–, así como escasa competitividad. Parece bastante importante la claridad de las reglas que, junto con la atención a la organización y el orden, consiguen rebajar el grado de control.

6. Socialización y control social en la garantía social

Como aparentan confirmar los resultados en el estudio del conflicto arriba presentados, parece que el clima de aula en la garantía social no resulta tan complejo como para requerir altas dosis de control ni mecanismos competitivos. Podríamos pensar, pues, que en estas circunstancias se da un nuevo consenso que no se daba en la secundaria, que hay un replanteamiento de las expectativas que las hace converger y que el resultado es un clima “más fácil”, más orientado al aprendizaje y, por lo tanto, más educativo: la garantía social es beneficiosa para estos jóvenes porque es educativa.

Parece, pues, que los docentes preparan las clases de forma que consiguen dar consistencia al grupo, reduciendo así las posibilidades de conflicto y potenciando el trabajo mediante sistemas de reglas claros, todo lo cual les permite permanecer en un segundo plano, pero siempre atentos a ayudar a los alumnos, lo que ellos valoran y reconocen. Es justamente lo que planteaba Stenhouse (1997): el trabajo del profesor se centra en “arrastrar” a la clase hacia el aprendizaje.

Probablemente, elementos como la ratio baja de la garantía social, el currículum abierto y la presencia de muy pocos profesionales con los que los jóvenes mantienen un contacto estrecho y constante, son elementos que favorecen climas de aula como los que hemos encontrado. Pero no es menos cierto que los resultados son esos porque los docentes han sabido aprovechar esas condiciones y se han atrevido a considerar a estos jóvenes de otra manera, confiando más en ellos y menos en la autoridad que reviste su cargo –algo que parece no funcionar en los centros de secundaria–.

La garantía social, por lo tanto, permite la creación de clima de aula más favorable al aprendizaje y los docentes consiguen ese clima diferente que tiene como efecto, mayor implicación de los jóvenes en el trabajo de aula, mayor orientación a la tarea, así como permite un control mucho más bajo que el que probablemente se ha ejercido anteriormente sobre estos jóvenes –con poco éxito– en el contexto de aulas innovadoras y más cooperativas –basadas en la afiliación entre los jóvenes– que competitivas.

Las complicaciones se dan a principio de curso, y su percepción por parte del grupo –no sólo de los formadores–, su afrontamiento y su resolución son importantes a la hora de constituir los grupos y de generar un clima de aula, que es una de las metas fundamentales de los programas. Podríamos afirmar que es la institución el espacio en el que los jóvenes se socializan a través de la solución de los conflictos en un clima de aula determinado. El conflicto se convierte pues en una herramienta educativa, que no se evita. Eso sí, queda claro que lo que en muchos otros espacios, particularmente la escuela, se percibe como conflicto, no es visto como tal en la garantía social: lo cual quiere decir que el conflicto no

existe *per se*, sino que es una percepción que tiene la institución y que puede alterar su dinámica —como sucede con frecuencia dentro del sistema escolar, por falta de integración del mismo o por rigidez burocrática en el manejo del *vitae*— o bien contribuir a despejar esa misma dinámica, siendo incorporado a la tarea educativa.

Se aprecia en los programas una aproximación educativa, más que una sancionadora o punitiva. De este modo, esa perspectiva más “humana” en el trato con los jóvenes, que busca desarrollar cierta “empatía emocional”, “conmoverse con los alumnos” y conmoverles, parece conseguir los propósitos que tienen los formadores: Generar una conciencia de grupo, una experiencia de grupo que dé sentido a las tareas que el grupo va a tener que desarrollar. El orden expresivo se antepone al orden instrumental, porque éste sin aquél no puede darse. Y todo ello contribuye a socializar a los jóvenes de forma que la garantía social promueve el control social más allá de la formación profesionalizadora o la reincorporación al sistema educativo. Todo ello se consigue facilitando que los jóvenes aprendan a tomar conciencia de los conflictos, aprendan a percibir las normas, y sean capaces de comprenderlas y aceptarlas junto con los otros.

Eso no quiere decir que los jóvenes no trabajen en la garantía social, probablemente su grado de satisfacción, su permanencia —apenas sí se produce abandono en los grupos estudiados, y éste tiene lugar generalmente en los primeros dos meses del curso—, son indicativos de que la valoran en la medida en que les cuesta, en que han de esforzarse a pesar incluso de no recibir recompensa en términos evaluativos. El papel de la tutoría es fundamental aquí, y esa tarea les corresponde a los dos formadores por igual. Es un instrumento crucial para la generación de ese clima de aula particular que permite un grado de identificación entre las normas de los jóvenes y de los formadores como las que hemos encontrado. Es más, todo apunta a que la tutoría, como pieza importante del orden expresivo, es el eje vertebrador de la práctica escolar, tratando de conseguir que el joven se sienta miembro del grupo y que éste le reporte una experiencia gratificante, ya que no se ve anulado dentro del mismo, sino reconocido. Es por eso que “hacer grupo” parece ser una tarea primordial en la garantía social, y esto es posible gracias a la flexibilidad organizativa de los mismos, que permite también la postergación de enseñanzas dentro del orden instrumental.

Junto con la flexibilidad organizativa, otros rasgos que permiten esta dinámica dentro de la garantía social son la colegialidad —facilitada por el tamaño reducido del equipo de formadores así como por la intensidad de la relación entre ambos y por los criterios de constitución del mismo que adoptan las entidades—, la adaptación del currículum que es posible por la indefinición del mismo, o la ratio reducida.

En definitiva, podríamos concluir que los PGS han respondido a lo largo de

estos años como una “escuela para los adolescentes” (Tenti, 1999); especialmente en lo referente a la integración social de los mismos –mediante el énfasis en lo laboral pero también en la justicia, al apreciar y compartir normas–, así como al sentido que se da a la relación educativa. O, parafraseando a Morin (2001), podríamos decir que los PGS ofrecen las condiciones para poder enseñar los “saberes necesarios para la educación del futuro”.

Quizá habría que prestar más atención a las prácticas docentes que tienen lugar aquí para conseguir llevar esa innovación a las aulas de secundaria, antes de tener que recurrir a la separación y estigmatización de esos jóvenes que, después de todo, demuestran no ser “tan fieros como los pintan”.

Bibliografía

- APARISI, J.A. et al. *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998.
- AUBERNI, S. *Aprendre per treballar, treballar per aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat.
- BÁSCONES, R. *Programes de Garantia Social, l'última oportunitat?* Barcelona, 1995. Quaderns de Formació Professional.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1988. (1ª ed. inglesa, 1975)
- ESPERANZA, J. *La buena convivencia escolar: un importante factor para la calidad de la enseñanza*. Ponencia presentada a las Jornadas sobre Tutoría, didáctica y resolución de conflictos, SFP-UEVG y Generalitat Valenciana, 16 de octubre a 12 de noviembre de 2002.
- Federación de Enseñanza de CCOO. *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO, 2001.
- GARCÍA, R.; MARTÍNEZ, R. (Coords.) *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Ullal-FECCOO-PV, 2001.
- GIMENO, J. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.
- HERNÁNDEZ, J.; LÓPEZ, A. *Aprender a buscar trabajo. Evaluación sobre entidades formativas*. Madrid: Cauce, 1996.
- INJUVE. *Juventud española*. Madrid: INJUVE, 2001.
- JACINTO, C. ¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? En: Jacinto, C.; Gallart, M.A. (Coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor / OIT, 1998. p. 311-341.

- MARHUENDA, F. La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. *La experiencia educativa en los programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 98-122.
- MARTÍN, E.; DEL BARRIO, C.; FERNÁNDEZ, I. Conflictos escolares y calidad de la enseñanza. En: *Informe educativo 2001: la calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana, 2001.
- MARTÍN, M.; VELARDE, O. *Informe juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2001.
- MARTÍNEZ, I.; MARHUENDA, F. *La experiencia educativa en los programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998.
- MOLPECERES, M.A. La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción sociolaboral. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 67-96.
- MOOS, R.H.; TRICKETT, E.J. *Escala de clima social*, TEA. Madrid, 1984. (Adaptación española de R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra)
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Morón: MCEP, 1997.
- TENTI, E. (Comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada, 1999.
- WEIS, L. *Working class without work*. New York: Routledge, 1990.
- ZACARÉS, J.J. Características psicosociales de los jóvenes participantes en los programas de garantía social: una aproximación a partir de la metodología de cuestionario. En: Martínez, I.; Marhuenda, F. *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València, 1998. p. 35-66.

