

Cap on van els Programes de Garantia Social? Estudi i anàlisi de la implantació

Investigador principal:
Antonio Sánchez Asín*

*Investigadors de la Universitat
de Barcelona:*

**Carme Buisán, Pedro
Jurado, Javier Hernández,
Núria Pérez Escoda,
Antoni Sans, Núria Servent**

Col·laboradors:

**Salvador Auberni, José
Bazoco, Salvador Romo,
Susana Salvatierra**

Becària:

María Elena Napione

Introducció

La inquietud creada en amplis sectors del professorat per la implantació de la LOGSE ha tingut un ressò singular en els Programes de

Garantia Social (PGS), especialment pel que fa als mecanismes legals i psicopedagògics, que haureien de permetre articular els diferents components que constitueixen l'entramat de la seva estructura i de les seves modalitats.

L'Equip d'Investigació Escola-Treball (ERET), adscrit al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE), de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ha pres seriosament en consideració les diverses problemàtiques relacionades amb aquest tema i ha iniciat contactes amb diferents institucions educatives, de les quals ha obtingut una alta sensibilitat i col·laboració per estudiar-les i fer-ne una investigació. En aquest sentit, ha pogut atendre la petició realitzada per la Consejería de Educación y Cultura, de la Junta de Castilla-La Mancha. Un cop acabada la investigació, tenim la satisfacció de presentar aquest informe, com a orientació i ajuda a la comunitat educativa, particularment als IES (Instituts d'Ensenyament Secundari) que han col·laborat a través dels qüestionaris.

A. Els Programes de Garantia Social (PGS): antecedents històrics

LA TRANSICIÓ ESPONTÀNIA ESCOLA-FEINA

Fins al principi de la dècada dels setanta, la transició del món

* Antonio Sánchez Asín és professor titular del Dept. de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona.

Adreça professional: Dept. MIDE. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: miasa27d@d5.ub.es

escolar al món laboral es feia d'una manera automàtica. Els joves deixaven l'escola avui, per començar a treballar l'endemà. L'atur era un fenomen desconegut.

A partir dels anys setanta, aquest panorama es trunca bruscament. La recessió econòmica de 1973 produeix canvis econòmics i socials profunds que provoquen la ruptura del model socioeconòmic vigent, i cada vegada hi ha més joves que abandonen l'escola per passar llargs períodes d'inactivitat, alternant-los amb feines precàries. Un altre sector de joves continua en el sistema educatiu i formatiu una mica a la força.

Durant els primers anys de la dècada dels vuitanta, els joves de 16 a 24 anys que estaven desocupats representaven gairebé la meitat del conjunt dels aturats. Els governs del nostre context europeu es comencen a preocupar seriosament pel nou fenomen de l'atur.

DE LA FORMACIÓ A L'OCUPACIÓ

Els primers nivells d'intervenció dels municipis en la lluita contra l'atur i la promoció de l'ocupació juvenil tenen l'origen en els Planes de Empleo Comunitario, que van ser un primer intent de traduir el subsidi de desocupació en contraprestació social. En aquell moment concret, la dimensió formativa quedava relegada a un segon terme. El més important era l'aspecte laboral, que les administracions locals, les forces sindicals i les institucions amb competències en el tema es poses-

sin d'acord per dur a terme programes específics per a la promoció de l'ocupació entre els joves, en una perspectiva d'inserció integral, social i laboral.

LA FORMACIÓ OCUPACIONAL

Les necessitats de formació dels assalariats es justificaven en dues realitats concretes. Per una banda ens trobem el cas d'un treballador a l'atur que necessitava formació específica per adaptar les seves competències professionals als llocs de treball que anaven apareixent; necessitava formació específica per seguir en paral·lel l'evolució del sistema productiu i així poder defensar el seu lloc de treball. Això va fer sorgir la formació ocupacional. La formació professional (FP), a causa de l'alt grau de fracàs escolar que acumulava a les aules, del creixent abandonament escolar registrat sobretot en el primer nivell (FP-I), i del seu ensenyament, en general, obsolet, va desacreditar el sistema reglat i va potenciar encara més el sistema de la formació ocupacional. L'edat laboral mínima s'estableix a partir dels 16 anys; en el sistema educatiu anterior, Ley General de Educación (1970), l'escolaritat obligatòria acabava als 14, de manera que quedava un temps de ningú, durant el qual, si no es continuaven els estudis, no es podia ser contractat per dues raons: perquè no es tenia l'edat mínima laboral i per falta de formació específica. Els joves en aquesta situació es trobaven en la indefensió i l'abandona-

ment més absoluts. Per plantar cara a aquest problema van néixer, a l'empara d'institucions i d'entitats, diversos programes d'atenció dirigits a adolescents que havien abandonat el sistema escolar. Van sorgir les aules taller, amb uns programes o actuacions formatives integrals d'iniciació professional i de formació d'actituds laborals, i els tallers preprofessionals.

DELS PLANS DE TRANSICIÓ AL TREBALL (PTT) ALS PGS

El 1986, l'Ajuntament de Barcelona, juntament amb el Govern Autònom i amb altres iniciatives, comencen els Plans de Transició al Treball (PTT), una acció dirigida als joves de 16 a 25 anys a l'atur, sense cap mena de formació professional específica i sense una titulació acadèmica mínima. Aquests programes contemplaven diversos nivells d'intervenció:

- Recuperació instrumental i cultural.
- Orientació professional.
- Coneixement de la realitat de l'entorn laboral.
- Formació tècnica específica (aprenentatge d'un ofici).
- Pràctiques laborals a l'empresa.
- Acompanyament en la inserció.

Actualment els uns i els altres són una modalitat de Programes de Garantia Social, programes previstos en la nova Llei d'Educació (LOGSE-1990), dirigits a tots aquells joves que no superin els ni-

vells mínims de l'ESO (Educació Secundària Obligatoria), amb l'objectiu de preparar-los per a la reinserció escolar o per a la inserció social i laboral.

BASES LEGALS DELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL

Les crítiques més generalitzades que es van fer a la Llei General d'Educació (1970) van ser la doble titulació que s'establia en acabar l'ensenyament obligatori als 14 anys, una amb valor acadèmic (Graduat escolar), que permetia l'accés al batxillerat o a l'FP, i l'altra, més desvaloritzada socialment (Certificat d'escolaritat), que únicament permetia la incorporació a la formació professional o l'abandonament del sistema educatiu reglat. Actualment, amb la LOGSE (1990), els qui superen els objectius de l'ESO obtenen el Graduat en educació secundària (article 22.2) i als qui no els superen se'ls acrediten 10 anys d'estudis a través d'un certificat; a aquests darrers se'ls planteja la possibilitat d'incorporar-se a un Programa de Garantia Social. Tant amb l'antiga Llei General d'Educació (1970) com amb la LOGSE (1990), sorgeix el vell dilema entre els que conceben el sistema educatiu com una selecció social i els que el conceben com un mitjà de selecció elitista, en el qual no es dóna cabuda als interessos i les capacitats de la majoria.

B. Situació de l'educació i els PGS a la comunitat de Castella-La Manxa

CARACTERÍSTIQUES REGIONALS

Per comprendre les característiques educatives de Castella-La Manxa, les dels IES, i la implantació dels PGS, els seus condicionants, dificultats i possibilitats, cal revisar, succintament, alguns apunts demogràfics, econòmics i socioculturals de la regió, ja que és una de les comunitats amb menys densitat de població, la qual cosa dóna una idea de l'alta dispersió de la població i de les grans zones despoblades que hi ha.

Quant a l'estructura econòmica, la comunitat compta amb sectors de creixement important, com ara el de la construcció, lligat al de la producció de ciment. En la dècada dels noranta, es va produir un descens en els sectors agrari i industrial, i alhora un sensible augment en el sector de serveis, que ofereix uns índexs d'ocupació importants.

Des de la perspectiva sociocultural de Castella-La Manxa, interessa ressaltar l'esforç important que s'ha dut a terme en els últims anys per dotar els centres educatius d'infraestructures esportives.

CARACTERÍSTIQUES DELS INSTITUTS D'ENSENYAMENT SECUNDARI (IES)

Als centres educatius de Castella-La Manxa, hi ha matriculats una mica més de tres-cents mil alum-

nes, distribuïts en els diferents ensenyaments de la LOGSE.

Durant el curs escolar 1999-2000, segons les dades obtingudes de l'Ordre de 22 de febrer de 1999 (BOE 1-3-99), a Castella-La Manxa van funcionar 152 instituts d'ensenyament secundari i 18 seccions adscrites a un IES de referència. Un increment significatiu que haurà de continuar creixent considerablement per poder oferir el conjunt d'ensenyaments i el model d'escolarització que exigeix el sistema educatiu de la LOGSE, ja que en aquesta comunitat autònoma es continuen impartint els ensenyaments del primer cicle d'ESO en molts centres de primària.

El nombre de professors que comparteixen l'ensenyament en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional també ha tingut una evolució positiva en els últims anys.

En relació amb els departaments d'orientació, que han de complir un paper tan important en el desenvolupament dels Programes de Garantia Social, tots els instituts el tenen creat i dotat amb l'especialista en psicopedagogia. Ens trobem amb una situació diferent quan parlem d'altres components: professors de reforç a l'àrea de Llengua o Ciències Socials (CS), reforç de Ciències o Tecnologia (CT) i reforç a l'Àrea Pràctica (AP), cas en què el percentatge no arriben al 60%.

IMPLANTACIÓ DELS PGS

La implantació dels Programes de Garantia Social ha seguit un rit-

me irregular, al mateix temps que, de manera progressiva, es van desenvolupant els ensenyaments de la LOGSE. Les primeres dades d'alumnes matriculats a PGS són del curs 1996-97, en què un total de 398 (374 en centres públics i 24 en centres privats) seguien ensenyaments d'aquest tipus.

Durant el curs 1998-99, als centres públics de Castella-La Manxa s'han desenvolupat un total de 61 programes de garantia social en la modalitat d'Iniciació Professional i 13 en la modalitat d'Acneas. D'aquests darrers, 4 en instituts d'ensenyament secundari i 9 en centres específics d'educació especial. Els ajuntaments, d'altra banda, han desenvolupat 23 programes, la qual cosa fa un total de 97 PGS en tota la comunitat.

C. Marc conceptual

BASE LEGAL

La LOGSE deixa molt clar a l'article 23.2 que «per als alumnes que no assoleixin els objectius de l'educació secundària obligatòria s'organitzaran programes específics de garantia social, amb la finalitat de proporcionar-los una formació bàsica i professional que els permeti incorporar-se a la vida activa o seguir estudis en els diferents ensenyaments regulats en aquesta Llei i, especialment, en la formació professional específica de grau mitjà a través del procediment que preveu l'article 32.1 d'a-

questa Llei. L'administració local podrà col·laborar amb les administracions educatives en el desenvolupament d'aquests programes».

Per ajudar a superar aquests dèficits formatius i accedir al món laboral, la LOGSE (article 23.2) proposa, a través dels PGS, una sèrie de mesures per aconseguir-ho i, a més a més, la possibilitat d'accedir als cicles formatius de grau mitjà si se supera la prova d'accés; s'obre la via d'accedir al món laboral o reincorporar-se al sistema reglat mitjançant aquesta prova.

En l'Ordre Ministerial 1257/1993, de 12 de gener, es llegeix sobre els PGS: «Són programes que no es poden considerar estrictament dins del sistema educatiu, ja que no formen part de cap dels nivells, els cicles i els graus en què aquell s'organitza»; més endavant diu: «La característica primera dels PGS és que són programes situats amb tota claredat, en l'àmbit de responsabilitat del sistema educatiu». Amb tot, ha de quedar clar que es consideren responsabilitat de l'Administració, ja que la LOGSE els proposa a la sortida de l'ESO com una mesura d'atenció a la diversitat.

La incorporació dels PGS al sistema educatiu té un caràcter extern a aquest. Parlariem, per tant, d'una nova relació externa-interna dins del nou concepte de la formació tecnicoprofessional, que seria reforçat per l'existència d'un marc de col·laboració amb altres entitats o administracions, sobretot amb la lo-

cal i amb departaments d'una mateixa administració, «tot i que són responsabilitat de l'administració educativa, s'admet la possibilitat de col·laboració d'altres entitats públiques i privades... i especialment de l'Administració local» (MEC, 1990).

Si bé, en un principi, l'aparició d'aquest nou espai pot donar origen a una situació ambigua i difusa, pel que fa a responsabilitats de l'administració (concepció, organització i execució dels programes), es preveu que, a mesura que se'n vagi regulant l'aplicació, sorgiran disposicions i acords de col·laboració que facilitin ordenar-los, el marc de competències i les fonts de finançament. De fet, les diferents regulacions d'aquests programes, establertes per les comunitats autònomes amb competències en educació, han produït unes diferències territorials ben marcades en el conjunt de l'Estat espanyol, tant pel que fa a la manera de dissenyar-los com a la dependència institucional.

D'aquests objectius, se'n desprèn que els PGS no estan contemplats dins del sistema educatiu, la qual cosa ha generat en l'àmbit legislatiu una gran quantitat d'ambigüitats i imprecisions pel que fa a responsabilitats.

MODALITATS DELS PGS

Hi ha enfocaments o modalitats d'accions formatives adaptades a les característiques de les persones a les quals van dirigides. Cal fer una menció especial a les persones destinatàries d'accions formatives, -ja sigui d'iniciació professional o

de formació per a l'ocupació o tallers professionals-, que presenten discapacitats específiques tant psíquiques com físiques, les quals tenen el mateix dret que les altres a ser ateses adequadament per poder-se integrar en el mercat laboral.

Ens preguntem si el món educatiu ha d'estar plenament lligat al món productiu, o al contrari, les competències professionals s'han d'adquirir en l'àmbit de la producció, i deixar a l'educació la formació de persones. El debat és inevitable. Debat que cobra rellevància en cada període de crisi econòmica. Segons el nostre parer, no s'ha de subjugar un sistema a l'altre, ja que o s'empobreix l'educació perquè s'emfasitza massa la visió utilitarista o s'empobreix el sistema productiu, ja que l'escola està impossibilitada per assumir la inversió necessària per mantenir l'adaptació a la forta evolució del sistema productiu.

Entenem que els dos sistemes han de dialogar i col·laborar, tenir-se en compte mútuament. Especialistes europeus ja compartien, al final dels anys vuitanta, que la millor preparació per a un món del treball canviant era la que conjugava flexibilitat i adaptabilitat. L'educació havia de contemplar les habilitats de lectoescriptura juntament amb les comunicatives, les logicomatemàtiques i les científiques, que permetessin a les persones aprendre a aprendre. Aquests plantejaments avui dia estan plenament difosos i acceptats, juntament amb el cultiu necessari de les actituds personals i laborals, com a fonament de l'ocupacionalitat de les persones.

L'anàlisi de l'evolució socioeconòmica, d'altra banda, no s'ha de deslligar d'altres aspectes relacionats amb la política educativa, la investigació i la integració de persones que han estat encasellades en la població de discapacitats. Si tenim present la Llei d'Integració Social del Minusvàlid, LISMI (1982), es fa necessari entendre l'acció, la posada en funcionament de disposicions i serveis que donin suport a la integració.

Aquestes finalitats els situen en programes que:

- No són obligatoris.
- La formació que ofereixen és no reglada, ja que per accedir a la formació professional reglada es té la condició d'obtenir el graduat escolar, i a més a més la formació professionalitzadora és metodològicament diferent a l'ensenyament reglat que no han aconseguit superar, i aquesta formació té un caràcter més flexible per facilitar l'obtenció de les capacitats bàsiques necessàries per a la inserció laboral o el retorn a l'ensenyament reglat.
- L'enfocament general i metodològic dels PGS és de tipus professionalitzador i de tipus pràctic, respectivament, i és el pas previ per accedir al món laboral o a la formació professional reglada de grau mitjà.

En l'àmbit del MEC (1995), la Direcció General d'FP Reglada i Promoció Educativa exposa en el Document General dels PGS les seves característiques bàsiques:

- Són responsabilitat del sistema educatiu.
- Mantenen objectius dels ensenyaments bàsics.
- Introdueixen un fort component de formació professional específica.
- Són compatibles amb un contracte laboral.
- Estan oberts a la participació d'altres administracions públiques.
- Constitueixen una oferta especial concebuda amb criteris de competència educativa.
- Tenen un marc general flexible organitzat en modalitats.
- Tenen una flexibilitat interna i són programes individualitzats.
- Necessiten un sistema d'orientació professional eficaç.

Amb les finalitats dels PGS i les característiques enunciades anteriorment, cal mencionar els *objectius* que persegueixen els PGS:

- Completar la formació bàsica.
- Iniciar o formar en un ofici o una professió.
- Consolidar la maduresa personal.

Aquestes finalitats i objectius es concreten en àrees de formació.

ÀREES

- Àrea de formació bàsica.
- Àrea de formació professional específica.
- Àrea de formació i orientació laboral.
- Àrea de tutoria.

- Àrea de formació complementària.

Metodològicament, aquestes àrees requereixen flexibilitat, ja que es tracta d'un alumnat que no ha passat per programes d'adaptació ni programes específics. Per això, s'han de tenir presents les característiques individuals, s'han d'acceptar les diferents situacions de partida i les diverses expectatives, s'ha de partir de la realitat i de l'aprenentatge significatiu, tot donant una importància especial al tractament interdisciplinari.

CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES DELS PGS

Diversos estudis destaquen tres factors essencials que coincideixen en els candidats a la Garantia Social:

- La història personal del noi o de la noia.
- Les condicions i les circumstàncies que han envoltat la seva transformació d'adolescent.
- La seva història escolar, especialment la seva resposta davant l'ESO.

En una anàlisi més intensa, autors com ara García (1998:45) i Díez Gutiérrez (1995:37) fan una caracterització dels destinataris que nosaltres hem recollit per destacar en aquests alumnes no només les dificultats que tenen, sinó també aquelles potencialitats que els caracteritzen:

- Edats d'entre 16 i 18 anys.
- Trajectòria escolar complexa i conflictiva.

- Situacions familiars problemàtiques.
- Experiències vitals, escolars, laborals i de relació poc positives que dificulten la construcció del seu futur.
- Desorientació general.
- Falta d'habilitats socials.
- Poca capacitat de prendre decisions i resoldre conflictes.
- Desenvolupament dels sentits no auditius.
- Formes de comunicació no verbal ben desenvolupades.
- Més expressivitat en les situacions informals espontànies que en les estructurals i formals.
- Resposta positiva a l'aprenentatge en marcs de col·laboració.
- El rendiment en els aprenentatges millora a través de l'acció i l'experiència.

ELS PGS COM A MODIFICADORS DE TRAJECTÒRIES DE FRACÀS ESCOLAR

Des de la perspectiva d'alumnes amb fracàs escolar, els PGS són considerats per alguns autors com un model de «política d'externalització», és a dir, d'infravaloració de la diferenciació curricular, d'establiment d'un sistema de formació professional de segona categoria i una certa flexibilització del caràcter obligatori de la formació bàsica (Casal, García i Planas, 1998; Martínez i Miquel, 1998).

Sembla com si es tendís a externalitzar o transferir els alumnes problemàtics o inadaptats escolarment cap a altres camins aliens al sistema educatiu. D'altra banda, els PGS i l'oferta de formació ocupacional disponible, a partir dels 16 anys, neutralitzen el compromís do-

cent respecte a la diversitat. És un perill que s'ha d'evitar amb decisió. Els PGS, vistos dins del sistema reglat o no, són un recurs educatiu, dins del sistema general, per atendre uns joves determinats que, per les causes que sigui, duen la pesada etiqueta de fracassats escolars.

Segons un estudi recent sobre el fracàs escolar, fet a la comunitat de València (Albinyana, Clemente i Domènech, 1997), es ratifica que el rendiment acadèmic dels nostres alumnes està influït per una gran quantitat de factors: socioculturals, familiars, escolars, personals, cognitius... i, d'altra banda, el rendiment propi influeix, al seu torn, en nombroses variables (personals, socials, escolars). El procés d'aprenentatge també es relaciona amb factors de personalitat.

Resumint, les causes del fracàs escolar estan determinades per:

– El sistema:

- Continguts no apropiats per als alumnes.
- Professorat no sempre actualitzat.
- Metodologies desfasades.
- Sistemes d'avaluació no apropiats.
- Rigidesa horària.

– Els alumnes i el seu entorn:

- Dèficits psíquics, sensorials i motoris.
- Dèbil adquisició d'aprenentatges bàsics.
- Escàs domini de tècniques de treball intel·lectual.

- Ambient familiar o social inadequat.
- Incorporació tardana a l'escola.
- Absentisme escolar.
- Trastorns de personalitat i conducta.

Tots els factors implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge han de servir de base en la intervenció educativa sempre, i especialment en els Programes de Garantia Social.

ELS FORMADORS I ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL

La figura dels professionals que intervenen en els PGS adquireix una gran rellevància a partir dels supòsits establerts per la LOGSE (articles 36 i 37) i el desenvolupament establert per a aquests (MEC, 1996).

Així doncs, aquests professors i els seus perfils professionals han de respondre als objectius dels programes (completar la formació bàsica, iniciar o formar en un ofici o una professió i consolidar la maduresa personal dels alumnes), sense oblidar que ells mateixos són part dels actors de la formació.

Les diverses situacions d'aprenentatge, en les quals necessàriament s'han de saber desenvolupar al llarg del procés de formació, requereixen que aquests docents tinguin coneixements adequats i qualitats suficients per a l'organització i la dinamització d'aquestes situacions. A més a més, fer front a la tutoria i l'assessorament individualitzat dels alumnes els obliga a esforçar-se per actuar com a guies i consellers, de manera que es tren-

ca amb l'esquema del professor tradicional, que s'ocupa de transmetre coneixements. En aquestes circumstàncies, han de posar en joc la seva capacitat per atendre els alumnes i satisfer les experiències del procés educatiu.

Es tracta d'un perfil complex que inclou la conjugació de diverses competències. El professor de PGS ha de conèixer els nivells de partida de l'alumnat, se li exigeix que doni resposta a les seves necessitats d'entrada (motivar, dinamitzar, acompanyar...). Així mateix, li calen coneixements tecnicoprofessionals actualitzats i un domini de les metodologies més adequades a les diverses situacions del procés d'ensenyament-aprenentatge, especialment les estratègies metodològiques, de caire més actiu, així com aquells recursos i mitjans que tingui a l'abast; també ha de ser un bon comunicador per transmetre els missatges de forma correcta, i igualment, ha de tenir qualitats empàtiques i habilitats socials múltiples, que li permetin connectar relacionalment tant amb els seus alumnes com amb els altres professors companys, amb els quals haurà de treballar en equip de forma coordinada.

No podem oblidar que els professors de PGS, quan actuen, es poden responsabilitzar totalment o parcialment d'una sèrie d'àrees curriculars en relació amb els alumnes, com ara: habilitats acadèmiques bàsiques, programes tutorials, programes compensatoris i de suport, programes d'estratègies d'aprenentatge, instrucció en habilitats de supervivència i de vida, en-

trenament professional, planificació de la transició...

El perfil professional engloba un conjunt de característiques personals i professionals adequades a les innovacions en joc: reflexió, autonomia, capacitat per prendre decisions, cooperació, flexibilitat, actualització, sensibilitat, etc. Resumint, un perfil professional altament qualificat en tots els aspectes.

LA FORMACIÓ PROFESSIONALITZADORA PRÒXIMA ALS PGS EN ALGUNS SISTEMES EDUCATIUS EUROPEUS

Els sistemes educatius europeus: alemany, francès i britànic, entre d'altres, contemplen la formació professionalitzadora d'una manera propera al que nosaltres anomenem PGS.

El sistema educatiu alemany: es caracteritza principalment per la diversificació de la seva estructura en l'ensenyament obligatori, és a dir, l'itinerari formatiu de l'alumnat durant l'escolarització, des dels 6 fins als 15-16 anys, varia segons els seus interessos i capacitats. A partir del setè curs, en funció de la modalitat educativa que vol seguir, dels requisits de les diferents especialitats i de la titulació que vol obtenir, l'alumne determina el tipus d'institució on cursarà la resta de l'educació obligatòria.

Quant al sistema de formació professional d'Alemanya, cal dir que se sustenta en un sistema dual d'aprenentatge, que ofereix a tots els joves més grans de 15 anys l'oportunitat de formar-se en una pro-

fessió, independentment dels estudis que hagin cursat i de la titulació acadèmica que hagin obtingut fins aleshores.

Aquest sistema d'aprenentatge, implantat també a Suïssa, Luxemburg, Àustria i Dinamarca, el valoren molt bé els agents socials i els ciutadans, gràcies als nivells d'inserció tan elevats que aconseguix, sobretot en joves amb nivells d'estudis més bàsics o inacabats. D'altra banda, ofereix la possibilitat d'obtenir un títol de capacització professional que permet accedir a estudis superiors dins del sistema reglat. Aquest fet situa la formació professional en igualtat respecte a l'ensenyament en general.

El sistema educatiu francès: contracte d'aprenentatge (*apprentissage*), es caracteritza per la importància que s'atorga a la formació professional dins del sistema educatiu. N'és una mostra la llei quinquennal del 20 de desembre de 1993, article 54, segons la qual «tots els joves han de rebre abans de sortir del sistema educatiu, sigui quin sigui el seu nivell d'ensenyament, una formació de tipus professional».

Hi ha una modalitat formativa, en la qual el contracte d'aprenentatge assegura que tots els joves menors de 25 anys que abandonen l'escolaritat tinguin algun tipus de formació professional.

Aquesta modalitat d'aprenentatge vincula els centres de treball amb els centres educatius, a través d'un contracte laboral. Tots els aprenents tenen dret a cobrar el salari mínim interprofessional i les

empreses han d'estar habilitades para actuar com un organisme formador.

El sistema educatiu britànic: model mixt de formació professional, té dues característiques importants: la divisió de responsabilitats delegades pel Ministeri d'Educació entre les secretaries d'Estat i les autoritats educatives locals, i la descentralització organitzativa de les quatre nacions que formen el Regne Unit. Cada una estableix programes escolars diferents i el Govern Central, un marc general.

Igual com en el sistema educatiu espanyol, els alumnes accedeixen a una única via d'ensenyament secundari, siguin quins siguin els resultats acadèmics durant l'ensenyament primari.

Segons Báscones (1995), dues de les característiques més importants del sistema d'aprenentatge anglès són la importància que s'atorga a la formació professional inicial a fora del sistema reglat (*Youth Training*) i la independència de les autoritats educatives. El Ministeri de Treball ha transferit la gestió d'aquest programa als consells de preparació i empresa (*Training and Enterprise Councils*, TEC), que, distribuïts geogràficament, funcionen independentment fomentant la col·laboració empresarial en la formació professional.

L'objectiu d'aquest programa és garantir la formació professional dels joves que abandonen els estudis abans de fer els 18 anys, que no cursen cap mena d'ensenyament a jornada completa i que no tenen feina.

Aquest programa imparteix una àmplia formació professional de caràcter general, tant a les empreses com als centres de formació, així com una experiència de tipus pràctic.

Normalment, aquesta modalitat de formació dura tres anys aproximadament, durant els quals es prepara els joves perquè exercitin oficis diversos, i les qualificacions que s'atorguen no són equivalents. En aquesta situació, per tant, si bé existeix una gran adaptació a les necessitats del mercat, l'homologació de títols es fa difícil. Algunes iniciatives com ara la creació de Consells de Formació i Empresa pretenen afavorir les relacions entre els diferents centres educatius i les empreses en l'àmbit local, o com ara la creació del Consell Nacional per a les Qualificacions Professionals, que ha establert cinc nivells de qualificació similars als adoptats per la resta de països de la Unió Europea. Es pretén que els aprenents, mitjançant aquest sistema de formació, adquireixin com a mínim un nivell de categoria II.

D. Procés empíric

FASES EN EL PROCÉS DELS QÜESTIONARIS I LES ENTREVISTES

L'equip ERET va determinar els àmbits relacionats amb els Programes de Garantia Social (PGS) de la comunitat de Castella-La Manxa, i va projectar arribar als col·lectius següents dels centres:

- Directors/es.
- Caps d'estudi.
- Director/a del Departament d'Orientació.
- Tutors/es de 4t d'ESO.
- Associació de mares i pares d'alumnes (AMPA).

Es va diferenciar el procés entre centres de secundària que havien impartit o estaven impartint PGS i la resta de centres de secundària. En el cas dels centres amb experiència en PGS, es van elaborar qüestionaris destinats a:

- Professors de PGS.
- Alumnat que seguia aquests programes.

Igualment, es van elaborar diferents qüestionaris per als sindicats i els empresaris que tinguessin al seu càrrec més de 20 operaris, i va quedar concretada la mostra a la província d'Albacete en el cas de les empreses, a causa de la dificultat per aconseguir adreces de la resta de les províncies de la comunitat de Castella-La Manxa.

Es van delimitar els qüestionaris següents:

- Qüestionari per a l'alumnat de PGS.
- Qüestionari per a la direcció, el cap d'estudis, la direcció del Departament d'Orientació i el professorat tutor de 4t d'ESO.
- Qüestionari per al professorat de PGS.
- Qüestionari per a l'associació de mares i pares d'alumnes (AMPA).

- Qüestionari per a sindicats i organitzacions empresarials.

Es va establir un sistema de jutges, d'acord amb el qual es van lliurar els qüestionaris a diversos professors universitaris, coneixedors de la temàtica, i es van enviar exemplars a la direcció, el professorat d'ESO i l'alumnat d'IES de la ciutat de Sabadell, els quals estaven immersos en PGS.

Igualment, els qüestionaris es van enviar a la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha per contrastar opinions.

Per dissenyar el format, es va fer servir el programa Accés de Microsoft Office.

Per distribuir els qüestionaris, es va demanar a la Consejería de Educación y Cultura les etiquetes corresponents a tots els IES de Castilla-La Mancha, i actualment, després de la reestructuració, són 89 centres els que van formar part de la mostra invitada. Es va redactar una carta de presentació i explicació dels objectius que perseguia la investigació, que es va enviar juntament amb els qüestionaris. Només en el cas dels IES amb experiència en PGS es van afegir els qüestionaris destinats al professorat i l'alumnat; igualment, es va introduir un sobre de diferent color amb el franqueig corresponent, per facilitar la devolució dels qüestionaris emplenats.

La Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha va posar a la nostra disposició dues línies telefòniques para trucar als IES als quals s'havia enviat els qüestionaris.

Es va fer l'anàlisi de continguts de les preguntes obertes, a partir del qual es van establir les categories d'aquest tipus de preguntes. Quan aquest procés va estar acabat, es va fer la definició informàtica de la base de dades amb el programa SPSS PC, versió 8, per fer-ne possible el processament estadístic.

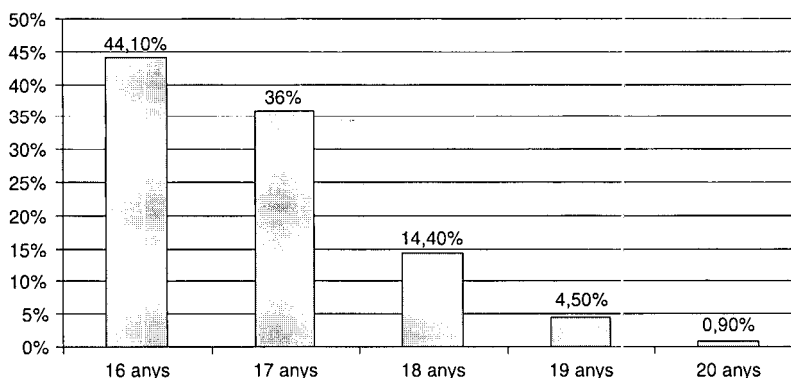
Qüestionari de l'alumnat

DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

La mostra d'alumnes de PGS consta de 111 individus procedents de vuit centres diferents. La distribució per sexes (gènere) posa en evidència una clara majoria de nois, amb només un 22 % de noies. Aquesta distribució es pot explicar probablement per les especialitats que s'imparteixen en aquests centres. Tal com mostra el gràfic, les edats de la mostra oscil·len, tal com es podia preveure, entre els 16 i els 20 anys.

INFORMACIÓ DE LA FAMÍLIA

Quant a l'entorn familiar d'aquests alumnes, el grup més destacat de pares i mares (un 67 % dels pares i un 61 % de les mares) té estudis primaris. Els segueix el grup de pares amb estudis secundaris (un 13 % de pares i un 16,5 % de mares), i un percentatge notable (entre el 15 % i 18 % en ambdós casos) de pares que no tenen estudis.



Finalment, els pares amb estudis universitaris no superen el 5 % del total.

En relació amb la feina dels pares dels alumnes, el grup més representatiu està format d'obriers (qualificat o peó), i el grup següent més destacat (quasi el 19 %) és el de pares autònoms o que treballen per compte propi. Més de la meitat de les mares es dedica a les tasques pròpies de la llar i la família. Quant al nivell socioeconòmic de les famílies, s'identifica com a mitjà en el 92 % dels casos.

El 90 % dels pares dels alumnes estan casats. Únicament el 5,5% del total estan separats o divorciats. És per això que, en el primer cas, els alumnes viuen amb tots dos, i en el segon, és freqüent que visquin només amb la mare (el cas més habitual), o bé amb el pare o altres familiars. Així doncs, el nucli familiar més comú en aquesta mostra està format per la figura materna i paterna, i els germans, que, en la majoria de casos, són 2 com a màxim. Únicament en el 9 % de les famílies hi conviu també un avi o una àvia o més.

DADES ACADÈMIQUES

La major part de l'alumnat que cursa aquests programes ha iniciat estudis secundaris, tot i que no els ha completat (67,3 %). També s'hi identifica un segon grup (28,7 %) que ha iniciat estudis primaris, però només els ha completat un 11,1 % del total.

En indagar sobre els motius pels quals els alumnes no van acabar els estudis, podríem destacar que majoritàriament es detecta un refús al sistema escolar reglat, ja que les raons d'abandonament d'estudis al·ludeixen que «no m'agradava estudiar», «eren difícils» o «eren avorrits», o bé «no em trobava a gust a l'escola».

De les dades obtingudes es desprèn que un 60,9 % dels alumnes de la mostra ja ha treballat, amb o sense contracte. Per tant, és una població que ja ha tingut un primer acostament al món laboral, malgrat que el 80,2 % és d'edat igual o menor als 17 anys. Si tenim en compte que la llei estableix com a edat mínima per treballar els 16

anys, ens trobem amb un col·lectiu que s'incorpora al món laboral molt aviat.

Quant al que prefereixen fer aquests joves en el temps lliure, destaquen per sobre de la resta, en primer lloc, «sortir amb els amics», seguit d'«anar a la discoteca» i «practicar esport». És evident la preferència d'aquestes opcions davant d'altres de caràcter més cultural, com ara la lectura, el teatre, la informàtica o els estudis.

Als alumnes se'ls van proposar diferents activitats (expressades en forma de verbs en infinitiu) perquè seleccionessin les que els agradaria desenvolupar en el futur. En l'anàlisi de les respostes, destaquen per sobre de la resta, segons l'ordre de preferència: «vendre», «arreglar» i «ajudar». Es tracta, per tant, d'activitats amb un alt component social (vendre, ajudar) o que reclamen habilitats professionals específiques (arreglar) (vegeu taula 1).

ASPECTES RELACIONATS AMB LA FEINA

D'entre un llistat de diferents aspectes o conductes relacionades amb el món laboral, els individus de la mostra els havien de valorar, segons l'ordre d'importància que ells o elles els atribuïen; cal destacar que en tots els casos els

alumnes es mouen entre els valors «molt important» i «bastant important», la qual cosa es podria interpretar com a respostes de caràcter molt normatiu. Aquests resultats es poden apreciar en la taula següent, en la qual es reflecteixen les mesures obtingudes en l'escala de valoració proposada (l'escala de valors de la taula és: 1, «molt important»; 2, «bastant important»; 3, «una mica important»; 4, «poc important»; 5, «molt poc important»; 6, «gens important») (vegeu taula 2 pàg. següent).

Pel que fa a per què han seguit els PGS, destaca com a motiu principal el d'«aprendre una professió i aconseguir una feina» (58 %) seguit de l'opció «estudiar alguna cosa» (17,3 %). Tot i que la proporció és notable, tots dos factors podrien estar directament relacionats, a causa de la importància que actualment té la formació per fer possible l'accés al món laboral.

Entre les respostes menys escollides trobem «perquè no he tingut cap altre remei» (1,9 %) o «perquè no sabia què fer» (1,9 %).

Quant a l'opció «altres motius», dels 6 joves de la mostra que contesten aquest apartat, només en dos casos les respostes estan relacionades amb una elecció derivada d'una opció vocacional professio-

TAULA 1. *Activitats proposades.*
Freqüència d'alumnes que les van seleccionar i percentatges

Vendre	Arreglar	Ajudar	Pintar	Informar	Telefonar	Mesurar	Arxivar	Escriure
63 56,7 %	59 53,1 %	51 45,9 %	29 26,1 %	19 17,1 %	19 17,1 %	15 13,6 %	12 10,8 %	7 6,3 %

TAULA 2. Conductes laborals

<i>Conductes laborals proposades</i>	<i>%</i>
Dissimular els errors	2,86
Expressar opinions contràries o diferents a les dels superiors	2,71
Expressar opinions contràries o diferents a les dels companys	2,57
Preocupar-se per la conservació de les eines	1,86
Respectar i ser educat amb els companys	1,63
Respectar i ser educat amb els superiors	1,62
Treballar bé encara que ningú no et vegi	1,61
Concentrar-se en la feina	1,60
Ser ordenat en la feina	1,57
Obeir els superiors	1,50
Ser puntual	1,48
Tenir cura de la neteja personal	1,44
Anar cada dia a treballar	1,31
Complir amb les obligacions que tens a la feina	1,25

nal clara: «m'agrada la perruqueria» i «m'agrada l'electricitat».

VALORACIÓ DELS PGS

Als alumnes se'ls ha demanat l'opinió sobre alguns aspectes de la formació dels PGS que estan seguint. Els més valorats per ordre de preferència es presenten en la taula següent (1 és «molt important», i 6, «gens important») (vegeu taula 3).

L'ordre de valoració de l'alumnat reflectiria la importància de la

pràctica professional dels PGS i, d'altra banda, d'una manera més implícita, el refús d'aquest a un tipus de formació més generalista i potser lligada a la formació rebuda fins al moment. Potser són aquests aspectes referits a la formació pràctica els que poden augmentar els nivells de motivació d'aquest col·lectiu d'alumnes i utilitzar-se com a centre d'interès per poder introduir marcs més generalistes.

Pel que fa a si els PGS ajuden a definir i trobar una professió, mal-

TAULA 3. Valoració de l'alumnat sobre diversos aspectes dels PGS

<i>Conductes laborals proposades</i>	<i>Mitjanes</i>
1. Formació professional	1,45
2. Les pràctiques a empreses	1,53
3. Formació i orientació laboral	1,93
4. Formació bàsica	1,98
5. Activitats culturals i esportives	2,60
6. Les tutories	3,10

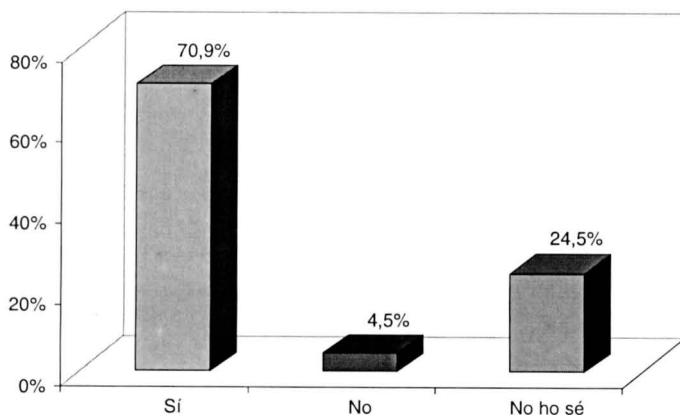
grat que un 70,9 % de la mostra contesta afirmativament a la pregunta plantejada davant d'un 4,5 % que contesta que no, cal destacar el percentatge important d'alumnat (24,5 %) que contesta «no ho sé». Aquestes dades deixen entreveure que d'una certa manera els objectius del programa no estan suficientment clars per aquest col·lectiu o no s'ajusten totalment als seus interessos i expectatives.

Pel que fa a com es van informar els alumnes sobre els PGS, cal destacar que un 50,3 % dels alumnes ho va fer a través del professorat; un 23,9 %, a través dels amics; un 17 %, a través de familiars, i un 5,7 %, a través dels mitjans de comunicació. És, per tant, des de la formació reglada des d'on es deriva majoritàriament l'alumnat a aquesta modalitat de programes de formació.

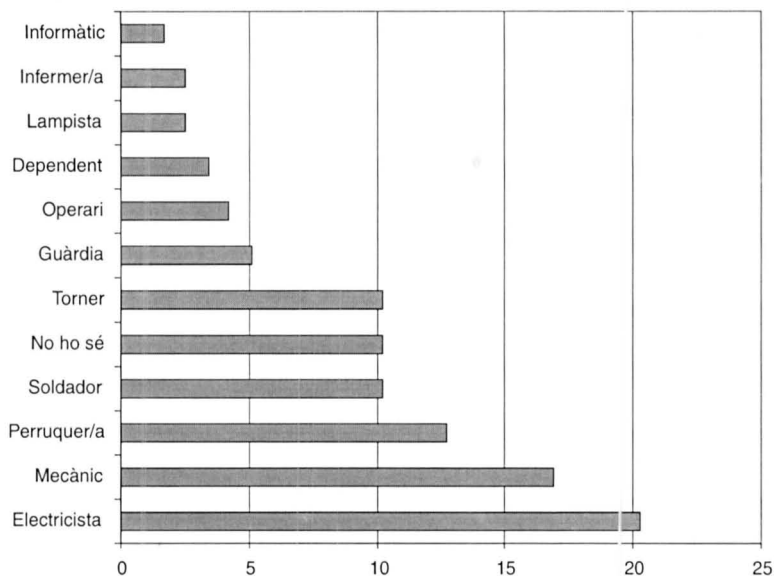
Un altre dels interrogants que es van formular als alumnes va ser «Quina feina podries fer avui?». En

les respostes cal destacar la relativa freqüència de la resposta: «no ho sé, qualsevol», la qual cosa pot indicar que l'alumne dóna poca importància al programa de garantia social que està seguint i, alhora, que potser no es coneix ell mateix quant a capacitats, habilitats, limitacions, etc. Igualment, reflecteix un possible desconeixement de les diferents professions i del funcionament del mercat laboral.

En relació amb la resposta que aquests alumnes van donar a la qüestió «¿Quina feina t'agradaria fer en el futur?», cal ressaltar la freqüència del valor «no ho sé, qualsevol», que, a més de confirmar la interpretació dels resultats del punt anterior, reflecteix un plantejament incorrecte del tema tutorial i de formació i orientació laboral, que curiosament coincideix que són dos dels aspectes pitjor valorats pels alumnes quant a importància.



GRÀFIC 2. Valoració del programa fet amb la definició de la seva professió



GRÀFIC 3. Ofici que t'agradaria fer d'aquí a 4 o 5 anys

Qüestionari del professorat dels PGS

DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

Dels 89 centres convidats a participar es van rebre respostes de 51. D'aquests 51 centres, n'hi ha 13 que actualment fan Programes de Garantia Social. D'aquests darrers, van contestar el qüestionari 28 professors.

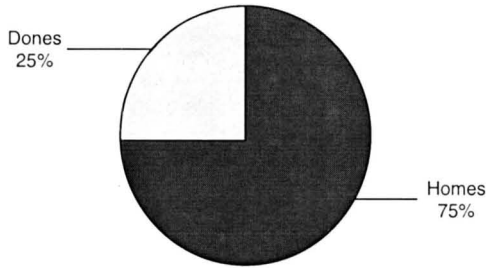
Per tant, s'ha comptat amb una mostra de docents que formen part de la plantilla de professionals educatius que treballen en els instituts de secundària. La mitjana d'edat és de 39 anys, i oscil·la entre els 28 i els 66 anys. Un 75 % són homes i un 25 %, dones (aques-

ta distribució es podria explicar pel tipus d'especialitats que s'imparteixen en aquests centres) (vegeu gràfic 4).

NIVELL D'ESTUDIS DEL PROFESSORAT

En el *nivell d'estudis del professorat* que imparteix cursos de garantia social, observem com un 50 % de docents té una formació tècnica. Concretament la meitat de la població té el títol de FP II en diferents especialitats (administrativa, mecànica, automoció, electrònica, perruqueria i estètica) i l'altra meitat té el títol de Mestratge industrial.

Un 46 % de la mostra total de docents són diplomats universitaris,



GRÀFIC 4. Gènere del professorat del PGS

la majoria mestres o enginyers tècnics. Un percentatge mínim d'aquesta població (un 3,6 %) és llicenciat. En repassar aquestes dades, destaquem l'absència de professionals amb preparació específica en pedagogia i en psicopedagogia, formació que sembla idònia per donar resposta a les necessitats educatives i d'orientació professional dins dels PGS, tenint en compte la finalitat que tenen.

La totalitat del grup del professorat assenyalen que ha fet *cursos de formació complementària*, ja sigui formació pròpiament pedagògica (sobre didàctica, metodologia, avaluació, etc.) o bé formació professional o especialitzada dins del seu àmbit.

Quant a la formació de tipus pedagògic i de la tipologia dels cursos de formació professional o especialitzada en què han participat els docents consultats, les dades constaten com, en general, el professorat s'orienta a fer cursos de *formació pedagògica* que l'habilita per dur a terme pràctiques educatives més eficaces. En observar la

distribució de respostes dels docents, advertim que un 65,2% assenyalen que els cursos de més participació són els de Metodologia educativa, seguits dels d'Estratègies didàctiques (60,9 %) i els d'Avaluació (56,5 %). Des d'aquí sorgeix l'interrogant de si aquesta formació obeeix un interès de millorar la pràctica educativa o bé està impulsada per l'obtenció dels sexennis.

En relació amb els cursos de *formació específica*, són els seminaris (84,6 % de les respostes totals) i les jornades (50 %) l'alternativa formativa més freqüent. Així doncs, es tracta d'una formació puntual i/o de curta durada que contrasta amb l'escassa participació en postgraus i màsters. En aquest punt, cal assenyalar que no s'ha determinat la font de finançament d'aquesta formació, ni tampoc no coneixem si és de caràcter voluntari o obligatori.

Així mateix, destaquem que el 60% del professorat ha ampliat la formació en l'àrea informàtica.

Qüestionari de directors, caps d'estudi, tutors de 4t d'ESO i responsables del Departament d'Orientació

DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

L'estudi global i comparatiu de les respostes obtingudes de la Direcció del centre educatiu, el Cap d'Estudis, el/la tutor/a dels cursos d'ESO i de la Direcció del Departament d'Orientació ha posat de manifest algunes diferències significatives.

La mostra d'aquest col·lectiu queda constituïda de la manera següent: 50 directors de centre, 50 caps d'estudis, 105 tutors, 43 directors del Departament d'Orientació, amb un total de 248 individus.

Tenint en compte la totalitat de la mostra, fan aquestes funcions una major quantitat d'homes (65 %) que de dones (35 %). És important la comparació entre els quatre col·lectius, ja que posa de manifest que els càrrecs amb més responsabilitat (la direcció del centre i el Cap d'Estudis) estan més ocupats pels homes i que hi ha més equilibri de gènere en càrrecs de tutoria i direcció del Departament d'Orientació.

Quant a l'edat, la mitjana d'aquesta mostra és de 38,3 anys, i oscil·la entre els 24 i els 62 anys.

EXPERIÈNCIES I CONEIXEMENTS EN PGS

Únicament el 18% d'individus de la mostra té experiència prèvia

en PGS. Si ens detenim en la distribució per càrrecs, s'accentua la falta d'experiència prèvia en els tutors i les tutores i l'equip directiu.

Al que acabem de veure, s'hi suma la falta de coneixement de gran part del marc legal, ja que només un 26 % de la mostra diu que el coneix «bastant» i un 6,1 % «molt».

Per càrrecs no apareixen diferències significatives entre Direcció i Cap d'Estudis. Destaca especialment la falta d'informació dels tutors, malgrat el paper tan important que tenen gràcies al contacte directe amb alumnes potencials de PGS.

El 71 % de la mostra total desconeix o disposa només d'alguna informació sobre els PGS que es duen a terme al seu entorn, la qual cosa indica desvinculació entre el centre i els itineraris de PGS del context propi. Tenint en compte diferents aspectes dels PGS, el grau d'informació és variable, i destaquem que en general es té més informació sobre els centres que imparteixen PGS i els criteris d'accés a aquests. Cal destacar la poca informació que fa a l'estructura d'aquests programes, fet que pot dificultar l'orientació de l'alumnat cap a aquests.

Comparant el nivell d'informació entre els diferents càrrecs, s'observa la mateixa distribució que vèiem pel que fa al coneixement de la legislació: els més ben informats són els directors i les directores del Departament d'Orientació, seguits dels responsables de la Direcció i el Cap d'Estudis. Amb tot, continua destacant la falta d'informació dels

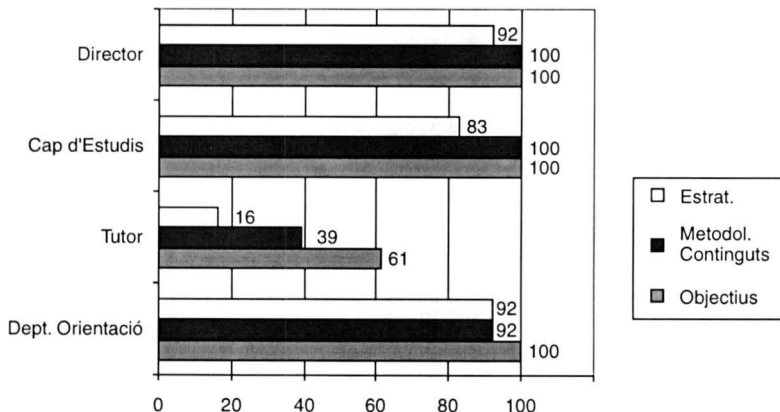
TAULA 4: Percentatge d'experiència en els PGS

Càrrec	% amb experiència en PGS
Direcció del Departament d'Orientació	37
Direcció	22
Cap d'Estudis	14
Tutor/a	10

tutors. La diferència de coneixement de tots els aspectes relacionats amb els PGS entre el professor tutor i la resta de càrrecs és evident. Aquesta diferència s'accentua quant a l'estructura d'aquests programes, ja que només un 17 % dels tutors afirma que la coneix, i aquest és, en general, l'aspecte menys conegut. El conjunt d'aquestes dades obliga a pensar en les conseqüències negatives que pot tenir aquesta falta d'informació a l'hora d'orientar tant els pares com la Comissió Pedagògica.

Pel que fa a la informació sobre els PGS que es duen a terme en el centre propi, es constata que en

general coneixen més els objectius i els continguts que les estratègies metodològiques, però continuen apareixent grans diferències entre els tutors i la resta dels càrrecs. Mentre que entre un 100 % i un 83,3 % dels encarregats de la Direcció, la Direcció del Departament d'Orientació i d'Estudis coneixen els objectius, els continguts i les estratègies metodològiques dels PGS del seu centre, només el 61,3 % dels tutors coneixen els objectius; el 38,7 %, els continguts, i el 16,1 %, les estratègies metodològiques. Aquestes diferències fan pensar en una falta de comunicació entre l'equip directiu i els tutors.



GRÀFIC 6. Nivell de coneixement d'objectius, continguts i metodologies dels PGS

La mostra valora com intervén tant la utilitat dels PGS com la importància que tenen, tot i que els tutors en fan una valoració una mica més inferior.

ASPECTES DE MILLORA DELS PGS I EXPECTATIVES FORMATIVES

Quant als *aspectes que es podrien millorar dels PGS* i, encara que el nivell de freqüències és una mica baix, queden representats en el gràfic 7.

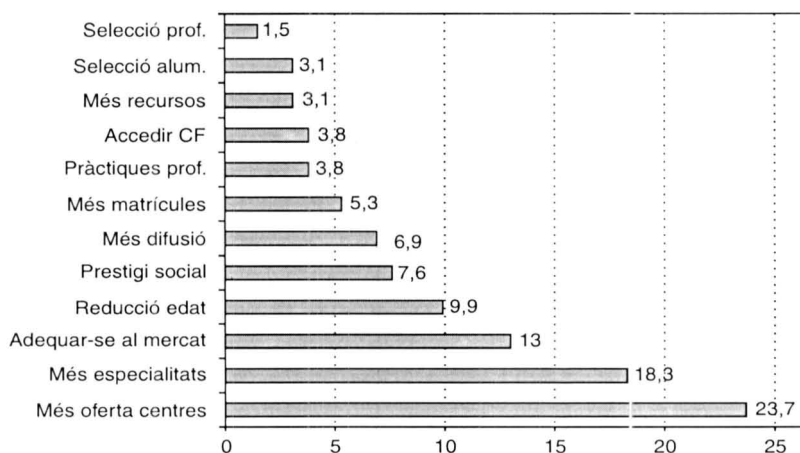
El col·lectiu directiu considera que l'alumnat que cursa PGS pot millorar en tots els aspectes, potser una mica més en «formació professional» i «maduresa personal» que en els aspectes d'«aprenentatges bàsics» i «inserció laboral».

Un 50 % de la mostra creu que l'alumnat que ha cursat PGS pot prosseguir estudis de cicle formatiu de grau mitjà. Amb tot, aparei-

xen diferències d'opinió entre els diferents càrrecs. Mentre la Direcció i el Cap d'Estudis mantenen aquest percentatge, aquest es redueix un cop més en el col·lectiu de tutors i tutores. En canvi, el 85 % dels directors i les directores dels Departaments d'Orientació opina que podran seguir altres estudis.

En general consideren que poden accedir-hi perquè han millorat l'aprenentatge bàsic cultural, malgrat que també indiquen que aquest accés serà difícil o no es produirà, perquè aquest alumnat té poca capacitat, nivells previs insuficients, dificultats d'aprenentatge, presenta manca d'interès i desajustaments personals/emocionals.

Quant a l'alumnat del centre que cursa l'ESO, consideren que entre un 15 i un 25 % no la superarà i que només la quarta part d'aquest alumnat que no la superi cursarà PGS.



GRÀFIC 7. Millores que farien en els PGS

A la majoria de centres orienten l'alumnat cap als PGS els directores i les directores del Departament d'Orientació i/o els tutors, tot i que hi ha altres vies d'informació menys usuals. A la pregunta sobre si el seu centre té criteris explícitament establerts per orientar l'alumnat cap als PGS, un 55 % de la mostra contesta afirmativament, tot i que s'observa una certa dispersió entre els càrrecs: afirmen que hi ha criteris establerts, el 43 % dels tutors, i fins al 65 % en la resta de col·lectius. Els criteris indicats per aquests col·lectius són que es limiten a seguir la normativa i els requisits legals (46 %) i/o a realitzar accions de la tutoria/orientació (36 %).

DISTRIBUCIÓ DE TASQUES

Apareixen diferències significatives entre els diferents càrrecs i la participació d'aquests en l'organització dels PGS. Les tasques de gestió, organització i distribució acadèmica recauen en la Direcció i el Cap d'Estudis amb el suport, en alguns centres, del responsable del Departament d'Orientació. L'organització i la distribució d'horaris és una tasca pràcticament exclusiva de la Direcció i el Cap d'Estudis. El tutor normalment no intervé en l'organització d'aquestes tasques.

Per acabar, al voltant de la meitat de la mostra indica que el PGS està contemplat en el Projecte Educatiu del Centre (53,1 %) i en el Projecte Curricular del Centre (46,9 %).

Qüestionari per a l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA)

Del total dels centres que constitueixen la mostra, 23 AMPA han contestat el qüestionari que se'ls va dissenyar. Les AMPA amb què comptem s'ubiquen en centres que tenen un nombre d'alumnes que oscil·la entre els 150 i els 1.000, de manera que la mitjana d'alumnes que assisteixen a aquests centres és quasi de 600.

En relació amb el nombre d'associats, aquest difereix bastant d'un centre a l'altre. La mitjana d'associats és de 211, però el nombre d'aquests que assisteixen a les assemblees i les reunions generals que es convoquen disminueix notablement (una mitjana que se situaria entre el 25 % i 35 % d'associats). Destaquem també que la majoria dels socis tenen fills i filles que estan fent secundària en el centre. Manifesten un grau de satisfacció mitjà (mitjana = 2) en relació amb el funcionament de l'AMPA.

En general, els PGS «no estan contemplats» dins de l'AMPA (s'esdevé en un 76,5 % dels casos), i només en un 17,6 % dels centres els PGS s'integren de la mateixa manera que la resta de nivells educatius. Quan s'esdevé aquest últim cas, a la meitat dels centres, el percentatge de famílies amb fills en PGS que pertanyen a l'AMPA és molt baix.

Les funcions que duu a terme l'AMPA en els centres educatius, es reflecteixen en la taula següent:

TAULA 5: Nivell d'intervenció de les AMPA en el centre

<i>Funcions</i>	<i>% d'AMPA que intervenen en les funcions</i>
Ajudar a la millora del centre	82,6
Organitzar activitats extraescolars	78,3
Col·laborar en la direcció del centre educatiu	73,9
Informar sobre la línia educativa del centre	65,2
D'altres (participació en el Consell Escolar, organització del transport escolar...)	21,7

D'altra banda, opinen que el 58,4% dels membres de les AMPA coneix el sistema educatiu actual «bé» o «molt bé». Es constata que un percentatge molt baix coneix els PGS (8,7 «bé»; 4,3 «regular»), i que la resta o no els coneix o només sap que existeixen (vegeu gràfic 8).

Les AMPA manifesten que, si calgués, el centre educatiu facilitaria a les famílies la informació i les orientacions sobre els PGS a través de la direcció i/o el professorat. Actualment les AMPA reconeixen que es facilita informació a les famílies sobre els àmbits següents: (vegeu taula 6).

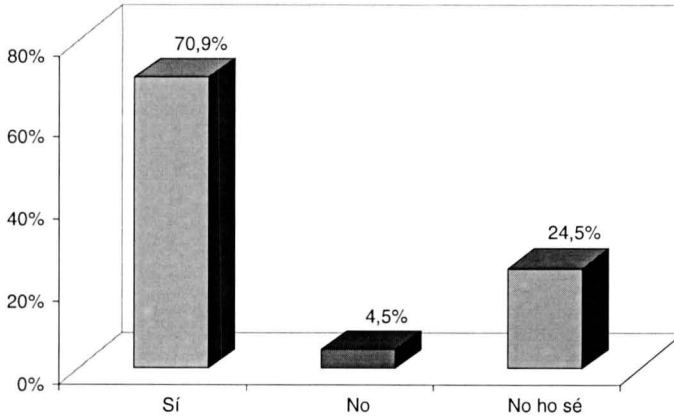
Entre aquells centres on s'imparteixen PGS, malgrat que es valora com a acceptable la informació que té l'AMPA sobre el desenvolupa-

ment d'aquests programes (quants se n'imparteixen, objectius, continguts, estratègies metodològiques i la legislació vigent), el 75 % la considera insuficient. És per això que el 91 % de les AMPA sol·liciten més informació sobre totes les vies de formació útils per als seus fills i especialment sobre els PGS.

En relació amb els PGS, l'AMPA amb prou feines intervé o col·labora molt poc en l'organització d'activitats complementàries, l'aportació de recursos materials, la informació sobre els PGS, la informació sobre el món laboral i la participació en contactes amb empreses per a les pràctiques. Consideren que haurien de participar més en els PGS, ja sigui contactant amb el món laboral i institucional o bé incrementant les demandes dels centres.

TAULA 6: Informació que faciliten a les famílies

<i>Àmbits en què es facilita informació</i>	<i>% sobre el total</i>
Atenció a les necessitats educatives especials	85
Canvis de cicle o nivell (transició educativa, orientació...)	80
Diversificació curricular	80
Recursos educatius	70
Adaptacions curriculars	55



GRÀFIC 8. Coneixement de les AMPA dels PGS

Segons l'opinió de les AMPA que es troben en centres on s'imparteixen PGS, l'objectiu final d'aquests programes seria, per ordre de preferència, augmentar la maduresa personal, consolidar aprenentatges bàsics, ajudar a trobar feina, poder continuar més endavant els estudis i ocupar els nois i les noies.

Qüestionari per a les empreses

És interessant conèixer la posició de les empreses davant de certes qüestions relatives a la política de personal que duen a terme i al grau de predisposició a col·laborar amb el món educatiu, per millorar les condicions de competència professional i d'ocupació dels joves, especialment d'aquells que han

acabat el període educatiu obligatori sense assolir una qualificació suficient. Ens referim a aquells joves susceptibles de ser atesos pels PGS.

En general, les empreses expressen que tenen un coneixement global del sistema educatiu vigent entre regular i baix. Si bé les empreses, poques, afirmen que els coneixen, en general els Programes de Garantia Social són els grans desconeguts.

Les empreses coneixen la formació professional (es refereixen a l'FP de la LOGSE-1970), però no els diferents recursos formatius existents a la LOGSE. Totes les empreses han tingut alumnes en pràctiques, no s'especifica si provinents de la FP o de la FO, i valoren l'experiència com a positiva, si bé no ha estat un camí per facilitar la inserció dels joves en pràctiques, ja que molt pocs aconseguen que la mateixa empresa els contractés. Si te-

nien aquesta sort, els seus contractes eren temporals i duraven poc (3 mesos).

Les empreses, malgrat tot, es mostren disposades a col·laborar amb el MEC i els IES, quant als Programes de Garantia Social. Aquest interès es fonamenta en la necessitat de poder participar activament a dissenyar-los, per adaptar-los als perfils professionals que les empreses necessiten i també per obtenir beneficis fiscals, si bé aquesta raó s'expressa en segon lloc.

Les empreses consultades afirmen que totes fan formació per als seus treballadors, especialment per als tècnics i els obrers especialistes. Tenen la necessitat que els empleats s'adaptin perfectament a les necessitats i els sistemes de producció de cada empresa. Aquesta formació s'acostuma a fer amb mitjans propis.

Finalment, és interessant assenyal·lar que l'empresa, en el cas hipotètic que hagués de fer més contractacions, valora en primer lloc les actituds personals i laborals dels candidats, molt per sobre de la preparació específica i l'experiència professional. Totes aquestes dades no tenen un valor estadístic important, ja que són relativament poques les empreses que han contestat el qüestionari que se'ls va enviar, però sí que les seves respostes i valoracions s'han de tenir en compte a l'hora d'organitzar i dissenyar PGS.

E. Conclusions i suggeriments

La majoria de docents de la mostra que duen a terme la seva tasca educativa dins dels PGS considera que és molt útil la funció que es desenvolupa des dels PGS i mostra unes expectatives altament positives quant a la consecució dels objectius d'aquests programes per part de l'alumnat. Aquestes expectatives són bastant més baixes entre els directius dels IES i, molt especialment, entre els tutors de 4t d'ESO.

S'observen disfuncionalitats en l'organització, l'estructura i el desenvolupament mateix dels programes, que poden estar motivades per la falta d'experiència prèvia en aquest tipus d'accions formatives (PGS), i també s'han detectat necessitats d'informació i de formació específica donades les característiques de l'alumnat d'aquests programes.

De les dades aportades es dedueix que als equips directius, i encara més als tutors, els falta informació en tot el que fa referència als PGS, i desconeixen, en gran mesura, la legislació que els regula. Una conclusió evident és la necessitat d'emprendre un programa d'informació i formació de tots els aspectes relatius als PGS en diferents nivells (pares, empresaris, centres educatius).

D'altra banda, la falta d'informació dels tutors sobre els PGS que es duen a terme en el seu centre i en

l'entorn immediat, en comparació amb els altres directius, ens fa pensar en una falta de comunicació entre l'equip directiu i els tutors, especialment greu si tenim en compte el treball directe d'aquests amb l'alumnat. S'ha de potenciar un intercanvi amb el director o la directora del Departament d'Orientació, que és el directiu més informat, i els professors dels centres educatius.

També es desprèn la necessitat de formació amb referència a estratègies metodològiques, molt importants tenint en compte les necessitats educatives de l'alumnat d'ESO i dels PGS.

La formació es podria fer des de cada IES, comptant amb la participació dels professors que configuren la plantilla per fer una revisió conjunta dels elements organitzatius del centre i de la dinàmica de cada professor en les responsabilitats educatives que li pertocuen. La figura d'un assessor extern, amb experiència en els camps d'intervenció més complexos, com ara el dels alumnes que fan PGS, podria cobrir l'orientació i l'aportació de recursos en aquelles àrees en què es presenten amb més nivell de dificultat, i així s'evitaria l'excés de cursos externs que no tenen relació amb les problemàtiques i les necessitats dels centres, la qual cosa comporta un malbaratament d'energies i mitjans de l'Administració, l'objectiu de la qual sembla que està més atent als sexennis que a la reflexió que s'hauria de fer en els mateixos equips docents.

Pel que fa a la formació del professorat, sorprèn el baix percentat-

ge de professorat amb nivell de llicenciatura (3,6 %), la qual cosa corrobora la impressió que, des dels IES, els PGS són valorats com un ensenyament de segon rang que l'han d'impartir professionals d'un estatus acadèmic i professional més baix (el 50 % pertany al cos de professors tècnics de formació professional, professorat de l'antiga FP i amb titulacions no universitàries: FP-II i mestria industrial). El 46% restant l'imparteix un professorat amb nivell acadèmic de diplomatura/grau mitjà. El perfil predominant d'FP i l'absència de professionals amb preparació en psicopedagogia també ens obren una porta per sospitar sobre la baixa consideració formativa que s'atorga als PGS i la inclinació bàsicament professionalitzadora i subsidiària que se li pretén donar.

Quant a la formació específica permanent, l'escassa presència de formació de nivell universitari (tipus màster, postgrau, etc.) de més llarga durada que permeti aprofundir en les estratègies educatives s'explica per l'abundant oferta de seminaris i jornades programats pels CPR (Centres de Professors i Recursos) amb la finalitat de facilitar la consecució de mèrits per a la promoció del professorat i que tan ineficaç s'està mostrant per aconseguir la innovació i el canvi buscat pel professorat.

Tot i que es percep una actitud dinamitzadora i innovadora en el treball amb els alumnes (treball individualitzat i en petit grup), aquesta percepció pot ser més retòrica que no pas real, ja que els recursos que utilitza més el professorat són,

amb diferència, la pissarra i el material escrit. La formació del professorat s'hauria de reformular, i insistir en la capacitació i la formació en metodologies específiques que es mostrin més eficaces o s'adaptin millor a les característiques de l'alumnat de PGS.

Així doncs, quant a les diferències entre «importància» i «competència» sobre els aspectes relacionats amb la pràctica docent valorats pels professors mateixos, es desprèn que els nivells d'«importància» són, en general, superiors al grau de «competència», la qual cosa ens indica que el professorat té una alta consciència del que és prioritari i essencial, i del seu grau de limitació davant ell mateix. D'aquesta manera es posen en evidència les necessitats de formació que el professorat demana.

El professorat dels PGS presenta una valoració optimista pel que fa a la capacitat de l'alumnat, i indica que superarà amb èxit els objectius dels PGS. Igualment, s'observa més preocupació i formació per impartir els PGS entre els professionals que han exercit en l'FP, o han treballat directament o col·lateralment amb alumnes exclosos o amb necessitats educatives, que la resta dels professors provinents d'altres camps. El que s'acaba d'exposar sembla que evidencia que l'experiència acumulada en les situacions educatives difícils serveix per organitzar i estructurar amb més eficàcia les necessitats relacionades amb l'alumnat que presenta més dificultat per accedir al currículum i encaixar situacions d'enenyament-aprenentatge.

Creiem que l'Administració hauria de tenir més cura amb la selecció del professorat que destina als PGS, no tant amb criteris basats en el temari de les oposicions, sinó vigilant la formació prèvia en aquest camp i/o en camps afins, i alhora procurar-los una formació contínua i el suport corresponent de serveis psicopedagògics.

Els departaments d'orientació, per la seva naturalesa i funcions, haurien d'assumir amb més determinació l'orientació i el seguiment de l'alumnat susceptible de ser derivat als PGS, ja que els tutors no disposen de la formació tècnica i la informació administrativa necessària que els permeti plantar cara a les decisions de tanta transcendència per al futur de l'alumnat. Creiem que el coneixement dels col·lectius sobre els quals s'intervé, les tècniques i els procediments de presa de decisions, la selecció de les tècniques i els instruments d'avaluació, l'establiment de plans de coordinació i col·laboració entre el professorat encarregat de PGS i el professorat pertanyent a altres programes i nivells educatius han de ser prèviament planificats per l'equip docent i han de ser seguits pel Departament d'Orientació, per tal d'evitar buits, sensació d'improvisació i decisions que puguin perjudicar les aptituds i les capacitats dels alumnes.

L'orientació professional, tot i que queda molt marcada en els textos legals, ens sembla que és molt absent com a component que hauria de tenir més força dins de l'estructura dels PGS i, concretament, a l'àrea de la Tutoria. Per això, cal

més presència de la figura del psicopedagog en aquesta àrea, més pes específic del Departament d'Orientació i més assessorament als professors, especialment de les àrees tècniques, pel que fa a instruments que afavoreixin l'orientació professional dels alumnes, mitjançant cursos o assessors.

Tenint en compte l'historial docent i laboral del professorat, i l'alt percentatge d'aquest que té experiència en l'àmbit professional, si es fessin servir aquests recursos humans adequadament, no hi hauria d'haver en els nivells actuals tanta discrepància entre escola-feina. Aquesta qüestió requeriria una revisió molt a fons de les pràctiques a les empreses i de les persones que les han de coordinar. Els criteris actuals burocratitzats s'haurien de substituir per uns altres com ara l'experiència professional.

El professorat indica que no participa en la selecció de l'alumnat que cursarà PGS. De fet, el professorat no pot participar, per llei, en la selecció ja que aquesta es regeix pel Reial Decret d'Admissió d'alumnes (igual per a tots). L'IES estableix el nombre de places i el Consell Escolar les adjudica d'acord amb el barem establert pel Reial Decret. Els alumnes del mateix centre que accedeixen a un PGS no han de passar un procés d'admissió sinó que hi accedeixen directament.

El treball en equip del professorat és un dels temes capitals que cal abordar si pensem en l'èxit dels PGS. S'hauria de revisar en els IES els temps de coordinació i treball en

equip, amb la finalitat d'obtenir elements que ens permetin dilucidar si estan prou aprofitats o, al contrari, s'està desaprofitant una de les claus que podria cohesionar més els equips docents davant d'una acció educativa més planificada i coordinada. En aquest sentit, el Reglament Orgànic dels IES té uns plantejaments dèbils o poc clars que no reforcen aquesta idea.

La normativa que regeix les pràctiques no exigeix, en totes les circumstàncies, que es duguin a terme en empreses. Aquesta ambigüitat s'hauria d'eliminar i es podria proposar que les pràctiques fossin obligatòries en les empreses, que s'organitzessin adequadament els drets i les obligacions de l'alumnat, la seva avaluació i les condicions salarials, ja que tot això permetria un enllaç correcte entre escola i feina. Per aconseguir-ho, s'hauria de potenciar la figura de l'insertor, que, amb tan poca implantació (24%), és un element clau per comprendre aquest problema.

D'altra banda, és important elaborar criteris que organitzin les pràctiques, ja que s'observa una disparitat en la manera actual de procedir.

Considerem molt positiu que el 58% de l'alumnat de PGS accedeixi als programes per aprendre, la qual cosa indica una motivació i un autoconcepte considerables. Però ens sembla que això no és suficient, ja que cal motivació en el total dels discents. Els centres han de transmetre als alumnes que els PGS són una opció educativa que els proporciona el sistema i no pas una

porta falsa o una segona oportunitat per a fracassats. Un dels objectius dels projectes educatius dels IES s'hauria d'encaminar en aquest sentit. El Departament d'Orientació, que té una implantació del 100 %, ha de fer un treball important amb tota la comunitat educativa (Claustre, AMPA, Consell Escolar, associacions d'alumnes, etc.).

L'alumnat de la mostra presenta un cert desconeixement dels objectius reals dels PGS, i deixa entreveure determinats problemes en el plantejament tutorial, i de formació i orientació laboral del programa.

Segons les dades que ha aportat l'estudi, només la meitat de l'alumnat s'informa dels PGS en els centres educatius, a través del professorat. Sembla un percentatge petit si tenim en compte que estem parlant d'un programa que hauria de ser inherent a la mateixa institució. Cal fer un esforç informatiu, no només als alumnes, sinó a tota la comunitat educativa. Pocs pares pensen en un PGS com a sortida professional i terminal dels estudis dels seus fills. La necessitat d'informació i orientació professional es troba sota la resposta «no ho sé, qualsevol» davant de la pregunta «¿quina feina podries fer avui?».

En relació amb les competències necessàries per a la inserció laboral, s'hauria de focalitzar més l'atenció vers el desenvolupament de tasques i habilitats pròpies dels perfils professionals, i no s'hauria d'emfasitzar tant en les que es refereixen al sector de serveis, sinó que s'hauria de pensar més en les que

es refereixen al sector industrial, sense oblidar el caràcter polivalent d'aquestes, perquè es puguin adaptar a les creixents transformacions de les empreses.

La forta disseminació dels interessos professionals, manifestats per l'alumnat, fa entreveure que en molts casos el mal és la falta de competències, perquè no existeix, en força centres, un servei d'orientació ben planificat juntament amb una tutorització que s'anticipi a les demandes del context per encaminar l'alumnat cap a aquests, especialment quan s'ha de fer i desenvolupar el projecte de pràctiques, a través dels contractes de pràctiques a les empreses.

D'altra banda, les AMPA consideren insuficient la informació sobre PGS de què disposen. A més a més, posen de manifest que no hi participen. Aquest aspecte evidentment s'hauria de considerar en un futur com una carència que caldria pal·liar.

Cal destacar algunes recomanacions, que poden ser objecte d'anàlisi en altres estudis, com ara:

- Tenir en compte l'avaluació diferida.
- Valorar les modalitats formatives dels PGS i la relació amb els mòduls professionals.
- Fomentar la qualificació i la professionalització del professorat per atendre les necessitats que sorgeixen.
- Fomentar la coordinació interinstitucional i intrainstitucional.
- Fer plans d'informació sobre les alternatives dels PGS.

- Realitzar avaluacions d'impacte dels PGS, en la incorporació dels alumnes al món laboral i en la inserció en el sistema educatiu.

Línies d'intervenció per implantar els PGS a Castella-La Manxa

1. Elaborar un pla regional de garantia social, que contingui una oferta suficient de programes, i una planificació adequada a les necessitats dels sectors afectats (alumnes i pares, centres, empresaris), de manera que es doni una vertadera resposta educativa a la diversitat de l'alumnat escolaritzat en els IES.
2. Establir convenis de col·laboració amb les organitzacions empresarials de la regió, de manera que permeti la participació i la implantació, d'aquest sector, en el desenvolupament adequat dels PGS.
3. Desenvolupar una campanya d'informació institucional, sobre tota la casuística dels PGS, que arribi als IES (Equip Directiu, Departament d'Orientació i professorat), als pares i les seves organitzacions (AMPA, federacions provincials i confederació regional).
4. Desenvolupar programes de formació inicial per a aquells centres i professorat que implanten per primera vegada els PGS. Els IES que ja estan duent a terme els PGS també haurien de tenir programes de formació en els mateixos centres. Paral·lelament, promoure activitats de *benchmarking* (trobadres d'intercanvi d'experiències entre professionals).
5. Tots els IES haurien de completar l'oferta formativa amb algun PGS, que, si és possible, tingui relació amb la família professional implantada, de manera que els mateixos centres tinguin la possibilitat d'ofertar alternatives per atendre la diversitat als llocs on la comprensivitat comença a ser un problema.
6. Els IES anomenats *d'integració* (amb Acneas permanents) haurien de tenir una oferta específica de PGS, modalitat Acneas, que permeti una sortida professional a aquest tipus d'alumnat.
7. En relació amb els Acneas permanents, seria molt beneficiós que es creés el «Cercador de Feina amb Suport» que, en el marc de les iniciatives europees (HORIZON) ofereixi a aquests joves amb necessitats educatives especials vies d'inserció al món laboral. Aquesta figura hauria d'estar en col·laboració estreta amb les oficines d'ocupació.
8. Desenvolupar un pla de formació del professorat que doni resposta a les necessitats i que permeti una adequació docent millor pel que fa a les característiques de l'alumnat.

Referències bibliogràfiques

- ALBINYANA, P.; CLEMENTE, A. i DOMÈNECH, F.: *Revista de Psicologia de la Educación*. València, núm. 22, 1997.
- BÁSCONES, R.: *Programes de garantia social. L'última oportunitat. Quaderns de Formació Professional*. Barcelona: Horsori, 1995.
- CASAL, J.; GARCÍA, M. i PLANAS, J.: «Escolarización plena y «estag-nación»», a *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 268, 1998, pp. 38-41.
- CEDEFOP: *Enseignants et formateurs de formation professionnelle. Allemagne, Espagne, France et Royaume-Uni*. Brussel·les: Ceca-Ce-Ceea, 1996.
- CONFAPA-CLM: *II Congreso regional sobre educación. La orientación educativa y la atención a la diversidad en el marco de Castilla-La Mancha*. Castilla-La Manxa: Confederación de APA Miguel de Cervantes, 1997.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.: *Diseño curricular de garantía social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1995.
- GARCÍA LÓPEZ, J. C.: *Programa de formación sobre el euro. Educación secundaria*. Castilla-La Manxa: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Sanidad. Dirección General de Consumo/Confederación de APA Miguel de Cervantes, 1998.
- GARCÍA, M.: *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. València: Universitat de València, 1998.
- GENERALITAT DE CATALUNYA-DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *El Pla de transició al treball. Una modalitat de programa de garantia social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1995.
- MARTÍNEZ, X. i MIQUEL, F.: «La nueva realidad en la España del 2000», a *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 268, 1998, pp. 43-48.
- SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Publicaciones, 1998.
- VV.AA.: «Monográfico sobre fracaso escolar», a *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 268, 1998.

Marc legal: documents legislatius

- Ley General de Educación (BOE núm. 187 del 6/8/1970).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 20-10 del 15/9/1990).
- LISMI. Ley de Integración Social del Minusválido (BOE núm. 103 del 30/4/1982).
- Mec (1995) Área de formación básica. Documento Base. Madrid.
- Mec (1995) Área de formación y orientación laboral. Documento Base. Madrid.
- Mec (1996) Programas de Garantía

- social. Documento General. Madrid.
- Mec (1996) Programas de Garantía Social. Guía. Madrid.
- Mec (1997) Materiales de apoyo para la tutoría. Madrid.
- Mec i FEMP/FSE(1997) Programas de Garantía Social. Guía. Madrid.
- Ordre de 12 de gener de 1993 per la qual es regulen els programes de garantia social durant el període d'implantació anticipada del segon cicle de l'ESO (BOE 19 de gener de 1993).
- Instruccions de les DDGG de centres escolars i de formació professional reglada relatives a la implantació de PGS en la modalitat d'iniciació professional en centres públics depenents del MEC (28 de setembre de 1994).
- Resolució de 26 de maig de 1995, de la Secretaria d'Estat en Educació, per la qual es convoquen subvencions en centres docents privats per al desenvolupament de PGS en la modalitat d'iniciació professional per al curs 1995-96.
- Resolució de 21 de novembre de 1994, de la Secretaria d'Estat en Educació, per la qual es convoquen subvencions a entitats privades sense ànim de lucre per al desenvolupament de PGS en la modalitat de tallers professionals (curs 94-95).
- Resolució de 7 d'abril de 1995, de la Secretaria d'Estat en Educació, per la qual es convoquen subvencions a entitats locals per al desenvolupament de PGS en la modalitat de formació ocupació durant l'any 1995.
- Instruccions de la Subdirecció General de Promoció i Orientació Professional sobre la implantació dels PGS per a Acneas en centres privats sense ànim de lucre (25 de novembre de 1997).
- Instruccions sobre distribució horària, el seguiment dels alumnes i les pràctiques formatives (3 de desembre de 1997).
- Instruccions amb aclariments i modificacions sobre denominació i estructura dels programes, programacions, matriculació i escolarització, avaluació i certificació (2 de desembre de 1997).
- Real Decreto Ley 1345/1991. (Modificado por Real Decreto Ley 1390/1995).
- Real Decreto Ley 18/1993. (BOE 30/12/1993).

Paraules clau

Pedagogia social

Educació social

Garantia social

Programes de Garantia Social

Castella-La Manxa

Formació professional

Abstracts

En el presente estudio se describe la experiencia de la implantación de los PGS en la comunidad de Castilla-La Mancha, partiendo de un marco conceptual en el que se describen las modalidades y características de programas. Se detallan los datos obtenidos a través de un estudio empírico que ofrece información sobre los diferentes agentes (profesorado, alumnos, familias) que concurren en dichos Programas de Garantía Social.

Cette étude décrit l'expérience d'implantation des Programmes de Garantie Sociale dans la Communauté de Castille-la-Manche, à partir d'un contexte conceptuel dans lequel on décrit les modalités et caractéristiques des programmes en question. L'auteur détaille les données obtenues par le biais d'une étude empirique qui apporte des informations sur les différents agents (professorat, élèves, familles) qui coïncident dans ces Programmes de Garantie Sociale.

This article describes the implementation of «Social Guarantee Programmes» in the autonomous community of Castilla La Mancha, from within a framework that focuses on the different types and these programmes. The data derived from an empirical study are reported providing information about the various agents (teaching staff, students, families) that participate in these «Social Guarantee Programmes».